Niveau(x) d'enseignement: 2 Numéro EDUQ : 8670064
Centre d'intérêt: 710

Québec (Province) Direction générale du développement pédagogique. Service du primaire.

Programme d'éducation préscolaire / [Ministère de l'éducation, Direction générale du développement pédagogique, Direction des programmes, Service du primaire. -- [Québec] : La Direction générale, 1981.
43 p. : ill., graph. ; 28 cm.

Bibliogr.: p. 36.

ISBN 2-550-04185-6

Descripteur(s): Programme-cadre * Programme d'enseignement * Développement de l'enfant * Régime pédagogique * Rôle de l'enseignant * Maternelle * Préscolaire (Ordre d'enseignement)

Le ministère de l'Education présente dans cette brochure le programme d'éducation préscolaire entré en vigueur dans toutes les écoles à compter du 1er juillet 1981. Le but de l'éducation préscolaire est de contribuer au développement harmonieux de l'enfant. L'inspiration du programme, c'est l'enfant. Son intention générale est de donner une orientation claire aux éducateurs impliqués. On traite du rôle de la maternelle, des intentions du programme, de ses fondements, de son but et objectif global, des objectifs de développement de l'enfant, de l'intervention éducative et de l'évaluation.

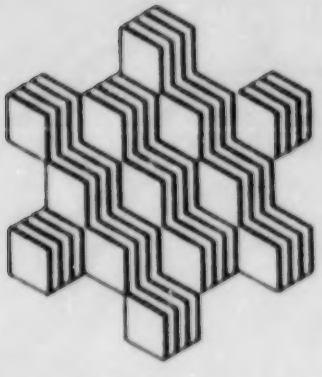
Type de document: d

EDUQ 8670064

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
du développement pédagogique

16-1080

PROGRAMME D'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE



Direction des programmes
Service du primaire

Avril 1981

EDUQ 8670064

PROGRAMME D'ÉDUCATION

PRÉSCOLAIRE

Approuvé par les comités catholique et protestant
du Conseil supérieur de l'éducation
les 28, 29 août et 26 septembre 1980.

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation — 1981

ISBN 2 — 550 — 04185 — 2

Dépôt légal: deuxième trimestre 1981
Bibliothèque nationale du Québec

Il m'est agréable de confirmer que le programme d'éducation préscolaire, édicté en conformité avec l'article 5 du Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et l'éducation préscolaire, a reçu l'approbation des comités confessionnels du Conseil supérieur de l'éducation et constitue un programme dont j'autorise l'utilisation dans toutes les écoles, à compter du 1er juillet 1981.

Le ministre de l'Éducation,

Camille Laurin m.d.

CAMILLE LAURIN, m.d.

LE CONTENU DU PROGRAMME

	PAGES
LA PRÉSENTATION	7
LE RÔLE DE LA MATERNELLE	7
Premier échelon du système scolaire	7
Respectueuse de la nature du jeune enfant	8
LES INTENTIONS DU PROGRAMME	8
LES FONDEMENTS DU PROGRAMME	9
LE BUT ET L'OBJECTIF GLOBAL DU PROGRAMME	10
LES OBJECTIFS DE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT	12
Apprendre à se connaître soi-même	14
Apprendre à entrer en relation avec les autres	19
Apprendre à interagir avec l'environnement	24
L'INTERVENTION ÉDUCATIVE	29
Conditions préalables	29
Caractéristiques de l'intervention	29
Moyens privilégiés	29
L'ÉVALUATION	30
La prise de conscience des connaissances	30
La critique professionnelle	30
Le bulletin	32
Les difficultés que peuvent éprouver certains enfants	33
LA CONCLUSION	35
LE LEXIQUE	35
LA BIBLIOGRAPHIE	36
L'ANNEXE	37
L'évolution de la pensée préscolaire au Québec	37

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU I : Objectifs de développement de l'enfant ..... p. 13

TABLEAU II : Rapport entre les principes qui régissent l'intervention .. p. 28

TABLEAU III: L'interaction des sphères de développement de l'enfant et quelques processus qui lui permettent d'appréhender la réalité ..... p. 31

LA PRÉSENTATION

La maternelle a pris un essor considérable au Québec. Riche de l'expérience de ses quelques années d'existence, où elle a dû vivre avec des solutions d'urgence, elle est maintenant au seuil d'un nouveau développement commandé par l'évolution des sciences humaines et l'identification progressive du milieu québécois. De nombreuses demandes venues des milieux attentifs à ce niveau scolaire signalent également la nécessité d'une définition du programme où l'articulation et la cohérence seraient les qualités majeures.

Une politique d'intervention auprès de la petite enfance prend forme présentement au Québec. La maternelle, qui s'inscrit dans cette politique générale, est le premier échelon du système scolaire actuel. Les services offerts à ce niveau sont multiples et variés, cherchant à répondre aux besoins particuliers des différents milieux. C'est ainsi qu'on peut retrouver, à l'occasion: des classes régulières à demi-temps pour les francophones de quatre et cinq ans et des classes d'accueil pour les non-francophones du même âge; des classes à plein-temps jumelées avec des classes d'accueil pour les francophones de cinq ans; également, des maternelles itinérantes dites maternelles-maisons, certaines classes pour handicapés de quatre et cinq ans, des regroupements d'enfants avec l'émission **Passe-Partout**, des ludothèques...

Les intervenants dans les maternelles sont de plus en plus nombreux, les approches y sont différentes et les fonctions diversifiées: éducateurs, psychologues, psycho-éducateurs, travailleurs sociaux, parents, etc.

LE RÔLE DE LA MATERNELLE

> *«Ignores-tu que le commencement est en toute oeuvre ce qui importe le plus, et surtout quand celle-ci s'applique à quelque chose de neuf et de tendre?»*
>
> *Platon*

L'éducation préscolaire vise une *éducation globale* de la personnalité de l'enfant.

Le développement global de l'enfant ne se fait pas par hasard, ni spontanément, par la seule émergence d'aptitudes innées. *L'environnement social* et la *qualité de l'éducation* en sont des facteurs déterminants. En effet, l'éducation joue un rôle particulièrement important pendant les premières années de la vie, au cours desquelles on assiste à un développement intensif de diverses facultés, où les qualités morales de la personnalité sont formées, et où le caractère commence à se dessiner. Aussi, la façon d'éduquer l'enfant pendant toute la période préscolaire a-t-elle une influence déterminante sur son avenir, sur la réussite de son éducation scolaire, et aussi, dans une certaine mesure, sur la réussite ultérieure de sa vie. L'enfant porte en lui-même un potentiel psycho-physiologique insoupçonné, et la maternelle se doit de lui offrir les bases d'un développement personnel intégral.

LA MATERNELLE: PREMIER ÉCHELON DU SYSTÈME SCOLAIRE

La maternelle, permettant et favorisant, en milieu scolaire, la poursuite du développement harmonieux de l'enfant est essentielle dans le système scolaire actuel.

C'est un moment privilégié où l'enfant, intégré à un groupe dans une école, peut raffiner et augmenter ses acquisitions, se confronter à des réalités nouvelles et cultiver les éléments positifs de sa personne. Cet épanouissement personnel lui permettra de vivre les réalités scolaires futures plus librement, plus facilement. La maternelle n'est pas le lieu exclusif du cheminement de l'enfant, mais le système scolaire veut se donner un lieu de transition afin de favoriser et de soutenir, dans ses maternelles, les fondements généraux essentiels à toute la vie scolaire future de l'enfant.

Quelques personnes pensent encore que des apprentissages hâtifs de lecture et de calcul sont plus «rentables» pour l'enfant, dans le système scolaire actuel, qu'un *harmonieux développement* de toutes ses aptitudes individuelles. Cependant, la plupart des éducateurs qui oeuvrent à ce niveau, s'accordent à dire qu'il faut profiter de cette période marquée par une capacité d'acquisition et de création inégalables, pour développer cette disponibilité sans frontière qui respecte l'originalité de sa personne et de son milieu.

L'action éducative à la maternelle se double d'un aspect *préventif*: la maternelle peut permettre de repérer les enfants qui devraient bénéficier d'une intervention spécialisée. Le dépistage précoce

des difficultés physiques, psychologiques, émotives ou sociales peut permettre des agirs utiles et efficaces. Les avantages personnels que l'enfant peut en retirer sont éloquents.

LA MATERNELLE: RESPECTUEUSE DE LA NATURE DU JEUNE ENFANT

L'enfant, dès sa naissance, est une personne à laquelle la société reconnaît une grande valeur.

La famille, d'abord, et tous les autres intervenants ensuite, ont permis que cette nature d'enfant s'épanouisse le mieux possible: l'enfant a donc été «nourri», protégé émotivement et physiquement. Son développement s'est amorcé et enrichi à l'aide des moyens dispensés par les multiples facettes de son milieu.

La maternelle reconnaît ses influences antérieures et elle veut continuer de protéger la nature du développement des enfants de quatre et de cinq ans.

La spécificité de son rôle sera de reconnaître que l'enfant de cet âge jouit:
- d'un mode propre de penser et de sentir;
- d'un propre univers de relations;
- d'une expérience personnelle de la réalité et qu'il peut exercer ces caractères *propres à sa nature* à l'intérieur d'un groupe stable, en milieu scolaire, soutenu par des adultes sensibles et réceptifs.

La maternelle favorisera, en conséquence, l'apprentissage du respect de soi et du respect des autres.

LES INTENTIONS DU PROGRAMME

L'intention générale de ce programme est de donner une *orientation claire* aux éducateurs impliqués auprès des enfants d'âge préscolaire.

L'unification de l'esprit dans le secteur préscolaire au Québec ne se propose pas de dépersonnaliser l'acte éducatif, ni de niveler tous les enfants de la maternelle; au contraire, cette orientation veut assurer que, dans la multitude de pressions scolarisantes, les éducateurs jouissent d'un pôle de référence qui les rassure et guide leur action.

La caractéristique de l'orientation actuelle — tributaire d'une certaine tradition au Québec — est de se *centrer sur l'enfant* non sur des matières académiques.

L'inspiration du programme, *c'est l'enfant*. À la maternelle, bien qu'il y ait forcément des contenus d'apprentissage prévus, il y a place pour des contenus imprévisibles et variés, subordonnés aux activités du développement de la personne.

Ce développement épouse le mouvement progressif, dynamique et cyclique de la vie, permettant à l'enfant d'acquérir des connaissances qui réalisent une intégration continue de sa personnalité; la satisfaction d'un besoin engendrant une suite illimitée de nouvelles aspirations.

On sait qu'un dynamisme de vie existe déjà chez l'enfant qui commence sa maternelle et que certaines orientations personnelles sont déjà en place. Ainsi, un sens est déjà donné à son développement; voilà l'un des postulats qui sous-tend l'approche psycho-pédagogique de ce programme.

Cela peut sembler évident, mais cette option va résolument à l'encontre de toute la tendance mécanisante qui cherche à «préparer l'enfant pour la première année». Ce n'est pas le fait d'être prêt pour les apprentissages de première année qui soit répréhensible: certains enfants feront des apprentissages à la maternelle qu'on aurait spontanément réservés pour la première année. D'ailleurs, on ne peut empêcher l'enfant d'acquérir et d'intégrer des connaissances. Ce qui est à éviter, c'est la fébrilité et l'artificialité de l'acte éducatif lorsque sa préoccupation première et unique est de faire acquérir des connaissances en vue d'en faire acquérir d'autres. Cela suppose qu'on cherche à combler «un manque» qui serait à la base d'un autre concept. Cela révèle aussi une saisie mécanique de l'apprentissage de l'enfant et une philosophie linéaire et fermée de l'éducation.

En fait, il y a effectivement des «pré-requis» à tout progrès: avant de marcher, il a fallu que l'enfant se tienne debout. Ce qui est précisé dans cette orientation, c'est l'intention première de favoriser l'évolution de l'enfant en le *suivant*, en le *stimulant* à partir de ce *qu'il est*, et où il en est dans son «devenir»; non en le précédant ou en le forçant à suivre un itinéraire rigide. On admettra qu'un enfant, évoluant dans un *milieu stimulant* saura développer toutes ses capacités, toutes ses habiletés, toutes ses facultés. Ainsi, c'est plus d'éducation qu'il s'agit que d'instruction.

L'une des conséquences directes de cette prise de position est que le fonctionnement *habituel*, dans une classe maternelle, ne supposera pas *l'utilisa-*

tion systématique de *cahiers d'exercices* en vue des préalables à la lecture, à l'écriture, aux mathématiques, etc.

Compte tenu de la cohérence des suivis pédagogiques, une autre intention de ce programme est *de sensibiliser* les éducateurs à la nécessité de développer des *outils personnels d'analyse* mesurant leur propre comportement pédagogique, de chercher les motivations qui animent leur travail et de mesurer l'écart qui pourrait exister entre ce qu'ils croient faire et ce qu'ils font réellement. Cette quête incessante de réalisme devient nécessaire de par la nature même des fondements de ce programme qui se veut base de réflexion et orientation de l'action pédagogique des éducateurs. Ces assises prennent leur source dans des valeurs indiscutables comme le respect des personnes et la sensibilisation aux phénomènes généraux de la croissance humaine, valeurs déjà indiquées dans *l'École Québécoise* comme identifiant le projet global de l'éducation au Québec.

LES FONDEMENTS DU PROGRAMME

Valeurs qui sous-tendent ce programme:

- la personne, quel que soit son âge, est digne de ***respect***;
- l'enfant est un ensemble *unique* d'éléments avec des besoins, des qualités, des moyens, des approches qui lui sont propres;
- la richesse d'une collectivité réside dans la multiplicité des diversités et dans l'unicité des individus qui la composent;
- la personne est *plus* que la somme de ses constituantes physiques, psychologiques, intellectuelles, sociales et spirituelles;
- l'enfant est une personne engagée dans un développement; cette croissance est orientée par son milieu et tend à être harmonieuse;
- la maturité est le résultat d'un processus qui s'étale dans le temps et qui est toujours perfectible;
- l'être humain jouit d'une tendance innée à connaître, à apprendre et à comprendre;
- l'enfant a un dynamisme interne qui le pousse à rechercher ce dont il a besoin;
- l'enfant a besoin d'être nourri et stimulé; il a besoin d'aide, de support et d'exemples;
- l'enfant de quatre et cinq ans *est capable* de gestes autonomes; il est le premier agent de son développement;
- la connaissance est plus que l'acquisition de connaissances: elle est le résultat d'une interaction active et intégrée de l'individu et de l'environnement;
- chaque enfant a droit à ses expériences: *réinventer* le monde est une nécessité de croissance;
- les différentes dimensions de la personne sont en relation dynamique;
- le développement de la personne n'est pas *nécessairement* assuré par des interventions *hermétiques* sur chacun des éléments de l'être humain;
- la personne a besoin, pour mieux se réaliser, d'une qualité et d'un mode de vie satisfaisants;
- les parents sont les premiers éducateurs de leurs enfants; la connaissance qu'ils ont de leurs enfants est un complément essentiel à l'agir en milieu scolaire;
- l'enfant est un être essentiellement social;
- l'enfant est essentiellement ludique: le jeu est un mode d'apprentissage privilégié;
- enfin, à la maternelle, «il ne s'agit pas d'une préparation immédiate à la première année du primaire, mais bien d'un *cheminement* précédent des apprentissages formels». (***École Québécoise.*** #11.2.1)."

"«Extrait de **L'école québécoise — Énoncé de politique et plan d'action,** p. **122,** Ministère de l'Éducation, Québec, 1979. Reproduit avec l'autorisation de l'Éditeur officiel du Québec»;

Les bases de ce programme reposent sur un *choix* de valeurs qui appelle, d'une part, une conception humaniste et existentielle du développement de l'enfant et qui nécessitera, d'autre part, une interprétation propre à chaque classe maternelle.

On peut adhérer théoriquement à un ensemble de valeurs, mais, dans la pratique, cette adhésion se caractérise par une actualisation qui tient de la personne même de l'éducateur.

Chaque éducateur, se fait une image de l'enfant qui le guide dans ses relations et ses interventions éducatives. Cette image peut être plus ou moins consciente et, de par le fait même, l'intervention qui en résultera et l'attitude qui l'influencera pourront être, aussi, plus ou moins conscientes.

Il est possible que l'éducateur s'éloigne des fondements et des valeurs ci-haut mentionnés; voilà pourquoi le premier rôle de l'éducateur sera de développer de la lucidité face à lui-même et face aux valeurs qu'il véhicule. Ce constant réajustement lui permettra de poser des gestes conscients et d'éviter les écarts compromettant la cohérence dans l'esprit du programme.

La nature même des fondements de ce programme laisse à penser que les éducateurs concernés accepteront de plein gré de travailler selon l'échelle de valeurs proposées. Dans les faits, ces bases sont déjà inscrites dans la *réalité pédagogique* préscolaire du Québec et vécues dans un grand nombre de classes maternelles.

LE BUT ET L'OBJECTIF GLOBAL

«Je n'évolue pas, je suis».

Picasso.

L'orientation présente de l'éducation préscolaire comporte une conception dynamique de l'éducation. Elle considère avant tout l'enfant comme une personne qui *agit* et *interagit* avec tout ce qu'il *est*.

Si utiles que soient les notions de stades et les normes d'objectivité, il est primordial que l'enfant soit perçu comme une *personne* et non comme un objet de laboratoire. L'enfant est un être *unique* et *complexe, vivant et conscient;* il a des ressources et des limites qui lui sont propres; une accumulation d'expériences personnelles qui déterminent son propre dynamisme.

Les conceptions contemporaines de l'homme ont mis à jour notre perception dualiste de la vie: tête et corps, cognitif et affectif, bien et mal, alors qu'il nous apparaît maintenant de plus en plus évident que tout phénomène se situe dans un processus de continuité et de complémentarité. C'est ainsi qu'on tient compte des émotions dans les apprentissages, qu'on comprend l'adaptation comme un état d'harmonie entre l'individu et son environnement et que l'on considère enfin l'organisme comme un système ouvert qui assimile le réel et l'intègre selon un processus continuel de changements. Ainsi compris, l'enfant n'est donc pas un ensemble de parties qu'il faut réunir, mais un être qui apprend, réagit, aime selon un rythme qui lui est propre et qui est fonction des données acquises jusqu'alors. En ce sens, l'enfant n'apprend et ne développe des habiletés que s'il peut leur reconnaître une signification personnelle. Bien sûr, ce développement demeure tributaire d'un certain nombre d'instruments moteurs, verbaux, etc. liés aux exercices et à la maturation biologique.

C'est dans cette coulée que s'inscrit le but de l'éducation préscolaire: **CONTRIBUER AU DÉVELOPPEMENT HARMONIEUX DE L'ENFANT c'est-à-dire:**

OBJECTIF GLOBAL	permettre à l'enfant de niveau préscolaire de poursuivre son cheminement personnel, d'enrichir sa capacité d'entrer en relation avec les autres et celle d'interagir avec son environnement.

Il y a harmonie lorsque toutes les dimensions de la personne sont en relation telle, qu'elles concourrent à un même effet d'ensemble. Chaque enfant a des traits caractéristiques qui le distinguent: des points forts et des points faibles constituent sa personnalité propre. L'acte pédagogique s'inscrit comme une *aide* à cette dynamique personnelle en quête *d'unité* et *d'harmonie*.

Mais l'harmonie est quelque chose qui se crée de l'intérieur. Il n'est pas possible de développer harmonieusement l'enfant de l'extérieur; on peut seulement *contribuer* à son développement harmonieux.

L'éducation préscolaire vise à ce que l'enfant s'approprie une façon d'être et d'agir qui lui permette de se développer en accord avec ce qu'il est, à partir de ce qu'il est et dans le sens de ce qu'il est. C'est à la fois une attitude générale et des habile-

tés spécifiques qui sont ici visées. D'une part, il importe que l'enfant développe une attitude de réceptivité à soi, c'est-à-dire que son point de référence soit lui-même et non ce qu'on attend de lui: cette attitude est le fondement même de l'autonomie. D'autre part, il faut aussi certaines habiletés: l'enfant doit être capable d'être à l'écoute de lui-même, de savoir ce qui se passe en lui et d'agir à partir de ce qui se passe en lui; il doit s'ouvrir aux autres, découvrir la réalité des relations interpersonnelles et être actif dans ses rapports avec les autres; il doit aussi avoir une emprise sur son environnement matériel en le connaissant et en développant des capacités d'agir sur cet environnement.

Sa *connaissance intégrée* est donc à la fois un ensemble *d'informations significatives* et un ensemble *d'habiletés* développées, dans le but d'agir selon les informations reçues. Le présent programme veut aider l'enfant à se donner les moyens nécessaires pour un développement harmonieux.

Des expériences de qualité résultent de l'interaction dynamique de l'enfant sur son environnement physique et humain; voilà pourquoi le programme cherche à développer chez l'enfant les habiletés qui rendront ses contacts avec les êtres et les choses qui l'entourent, plus riches et plus variés; ce qui, en définitive, le rendra plus libre, au sens philosophique du terme.

La liberté, pour l'enfant comme pour l'adulte, n'est pas nécessairement de faire ce qu'il veut, mais de *vouloir* ce qu'il fait. On peut aider l'enfant à développer sa capacité de *choisir* et sa capacité *d'agir* pour actualiser ses choix: il acquiert ainsi progressivement un *pouvoir* sur sa vie. Il aura développé, un jour, à très long terme sans doute, une capacité d'analyse de soi et un sens d'autocritique qui lui permettront de faire sa vie, et non pas de se «faire faire par la vie».

En plus de cette capacité de choisir un second facteur est source de liberté: la qualité intérieure *d'adaptation positive*, i.e. constructive, qui permet à l'enfant de vouloir ce qu'il fait et ce qu'il est. *Vouloir* ce que l'on fait est le signe d'une intégration de la réalité. Mais cela prend à la fois du temps et de la maturation pour en arriver à garder son *identité* et à conserver une certaine sécurité même dans les vécus imposés.

La facilité d'adaptation, on le sait, se manifeste dans *une sérénité intérieure* qui colore tous les comportements chez certains «enfants-qui-vont bien», attitude différente de la *fébrilité inquiète* qui embrouille et crée un état d'insatisfaction, une espèce d'impossibilité de plaisir chez d'autres... On conviendra que la *notion de plaisir* est de première importance dans le devenir humain.

L'ensemble des principes, des fondements, des valeurs et de l'esprit de la maternelle devrait respecter l'enfant et favoriser son développement harmonieux.

La conception de la pédagogie et de l'intervention à la maternelle reposent sur cinq principes: la globalisation, la personnalisation, l'actualisation, l'individualisation et l'harmonisation.

— **La globalisation:** l'enfant s'engage dans une activité avec son être entier; on ne peut le considérer comme une addition de dimensions séparées, compartimentées; l'éducation préscolaire ne peut privilégier le développement d'une dimension de l'enfant au détriment d'autres dimensions. Au contraire l'éducation préscolaire doit favoriser le fait que l'enfant explore, essaie, s'exerce, choisit, expérimente, etc., avec la disponibilité de son être entier.

— **La personnalisation:** l'enfant se développe à sa façon, à son rythme, à son heure, à son goût en affrontant des défis à sa mesure. Il donne «sa couleur» aux éléments qui lui sont imposés de l'extérieur comme à ceux qui surgissent de lui-même. Il construit lui-même son expérience en intégrant les stimulations aux «connaissances» qu'il possède, aux liens qu'i a déjà créés pour «comprendre» le monde (accomodation, assimilation, équilibration).

— **L'actualisation:** l'enfant vit au moment présent dans l'environnement qui l'entoure; son action témoigne de sa capacité de s'absorber dans l'«ici» et le «maintenant».

— **L'individualisation:** l'éducateur, tenant compte des principes de globalisation, de personnalisation et d'actualisation, met au point, à partir de son observation, une stratégie d'intervention qui tiendra compte de la réalité de tel enfant plutôt que de l'image idéale de l'enfant.

— **L'harmonisation:** c'est l'état conséquent du respect de la globalisation, de la personnalisation et du réalisme de l'enfant lors des interventions. Cet état est caractérisé par une autonomie dynamique dans l'appréhension de la réalité et entraîne le développement harmonieux de l'enfant.

LES OBJECTIFS DE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT

> *«Permettre aux enfants (...) de se développer selon leurs talents particuliers et leurs ressources personnelles, de s'épanouir comme personnes autonomes et créatrices et de se préparer à leur rôle de citoyen».**
>
> ***École Québécoise, #2.3.1***

Lorsqu'on parle de développement de la personne, on parle incontestablement d'un *changement* positif: un «plus être». Or, l'éducation se fait grâce à un ensemble d'interventions qui tend à développer au maximum le potentiel latent de l'être, grâce aussi à la contribution d'adultes expérimentés: parents, enseignants, etc.

Ainsi, lorsqu'on parle d'éducation, on entend de façon implicite qu'il y a un état de la personne-enfant qui est perfectible, i.e. susceptible de répondre positivement aux interventions diverses.

Un regard sur l'éducateur nous permet de vérifier qu'il a des notions théoriques sur le développement de l'enfant: notions personnelles, portant sur l'évolution de la personne en général, émergeant de l'intégration de ses propres expériences et de ses valeurs; notions concrètes et personnalisées de la forme que peut prendre le développement d'un enfant en particulier: chaque enfant commandant une orientation propre à son originalité.

Le défi que l'éducation doit relever ici est donc de favoriser un «plus-être» chez l'enfant dans le sens du développement qui lui est propre non dans le sens des théories livresques ou expérimentales assimilées. On conviendra qu'il ne s'agit pas de rejeter complètement ces deux approches; au contraire, des connaissances théoriques solides et des valeurs personnelles clairement perçues constituent des atouts précieux pour un éducateur. Toutefois, le guide concret du véritable éducateur devra être d'abord l'enfant, ce qu'il *est* et *comment* il est.

Le développement de la personne étant la résultante d'interactions complexes de plusieurs variables, il est fort difficile de la définir de façon précise pour des fins de programme, d'autant plus que la valeur première qui doit être respectée dans les classes est *l'originalité du développement de chaque enfant.*

Cependant, sans craindre de mettre l'unicité du développement en péril, il est possible de déterminer, suivant l'objectif global plus haut cité, trois objectifs de développement qui pourraient être désignés comme sphères d'interventions ou objectifs généraux. Ainsi, pour un enfant fréquentant la classe maternelle, qu'il soit francophone ou non, qu'il ait quatre ou cinq ans, qu'il présente ou non des difficultés de croissance,

> Se développer, c'est apprendre à:
>
> - se connaître lui-même;
> - entrer en relation avec les autres;
> - interagir avec l'environnement.

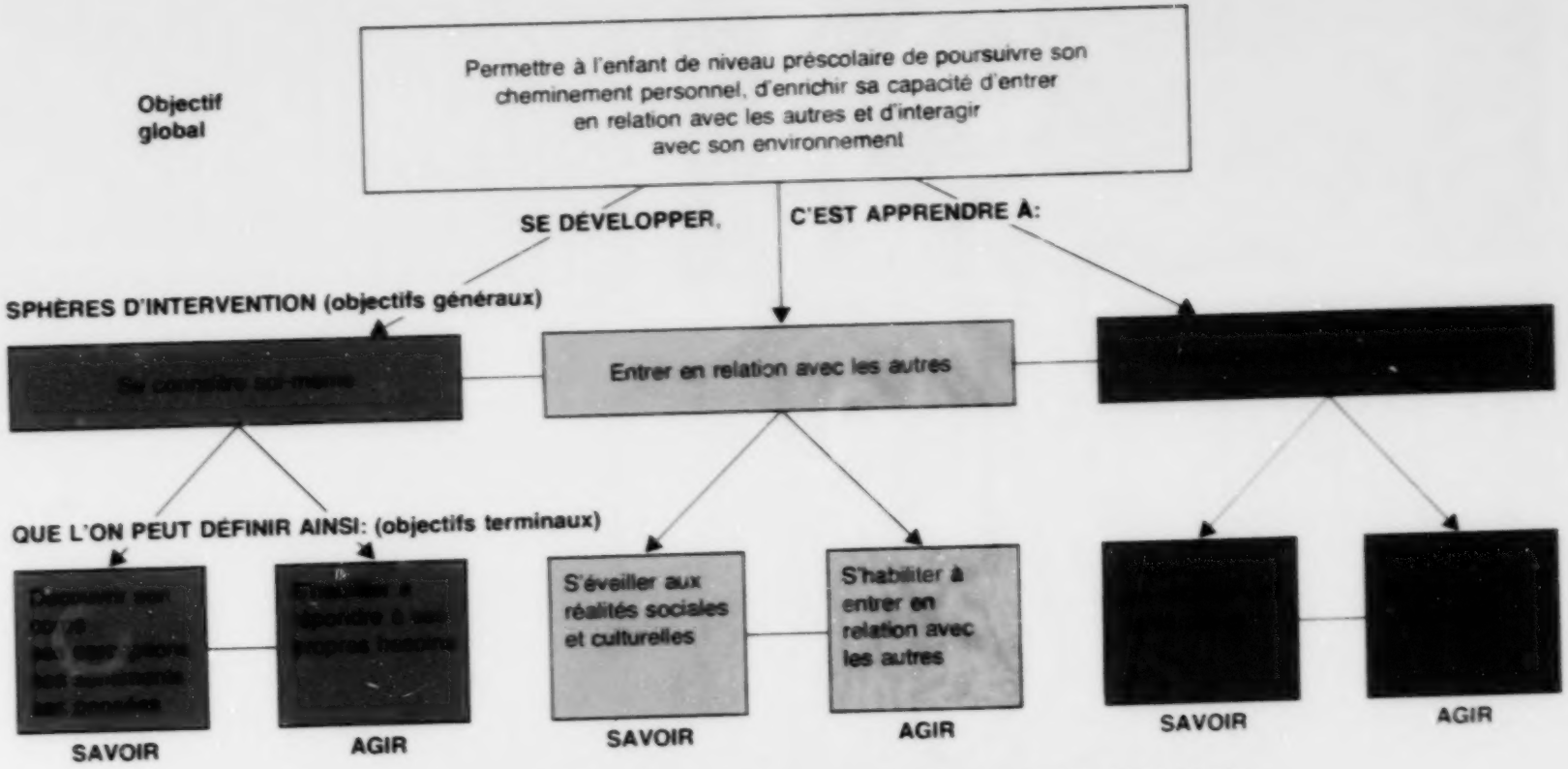
Il faut pour cela que l'éducateur ait une attitude adéquate et qu'il utilise des moyens qui favoriseront ce triple développement. On comprendra que ces trois sphères d'interventions sont ici séparées pour fin de compréhension seulement.

---

*«Extrait de **L'école québécoise — Énoncé de politique et plan d'action,** p. **29,** Ministère de l'Éducation, Québec, 1979. Reproduit avec l'autorisation de l'Éditeur officiel du Québec»;

TABLEAU I

OBJECTIFS DE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT


Objectif global
Permettre à l'enfant de niveau préscolaire de poursuivre son cheminement personnel, d'enrichir sa capacité d'entrer en relation avec les autres et d'interagir avec son environnement
SE DÉVELOPPER,
C'EST APPRENDRE À:
SPHÈRES D'INTERVENTION (objectifs généraux)
Se connaître soi-même
Entrer en relation avec les autres
QUE L'ON PEUT DÉFINIR AINSI: (objectifs terminaux)
S'éveiller aux réalités sociales et culturelles
S'habiliter à entrer en relation avec les autres
SAVOIR
AGIR
SAVOIR
AGIR
SAVOIR
AGIR

PERMETTANT AINSI L'UTILISATION DE MULTIPLES PROCESSUS D'APPROPRIATION DE LA RÉALITÉ (objectifs intermédiaires) ET S'ACTUALISANT DANS DES ACTIVITÉS QUOTIDIENNES: MOTRICITÉ, ART S, LANGAGE, ÉVEIL MATHÉMATIQUE, SCIENCES, ÉVEIL SPIRITUEL.

LES OBJECTIFS DU PROGRAMME

Il est évident que la base du développement repose forcément sur la connaissance. Or, pour l'enfant, la connaissance s'explicite ainsi: explorer, essayer, se tromper, recommencer, prendre conscience, nommer, faire des liens, élaborer des hypothèses, anticiper des résultats, évaluer, etc. C'est ainsi qu'il s'approprie la réalité de son *moi*, celle des *autres* et de son *environnement* et qu'il bâtit des schèmes de références qui le rendent plus autonome.

Pour être complète, cette connaissance comporte toujours deux pôles: savoir quelque chose et agir pour savoir. Mais pour connaître réellement, il faut plus qu'accumuler des connaissances ou des informations: l'enfant doit pouvoir utiliser les informations reçues et *agir* selon ces informations. La connaissance est un ensemble de «*savoir*» et de «*savoir-faire*» entraînant le «*savoir-être*». L'enfant agit pour savoir et il agit avec ce qu'il sait: sa connaissance se construit.

Ainsi, se développer c'est d'abord
APPRENDRE À SE CONNAÎTRE SOI-MÊME.

Ceci implique que l'enfant devra, d'une part:
découvrir son corps, ses perceptions, ses sentiments, ses pensées
et d'autre part:
s'habiliter à répondre à ses propres besoins.

À compter du moment où je désire me connaître, j'accepte de me mettre en situation où je me confronte à moi-même; j'utilise alors mon environnement comme un guide, un support et non plus comme un contrôle. Si je désire me connaître, je désire en même temps m'autodéterminer et je souhaite que les règles qui dirigent mon comportement soient les miennes, celles que je trouve bonnes pour moi, et non plus celles que les autres décident à ma place. Si je peux me connaître vraiment, je m'attends à devoir faire des choix, à prendre des décisions, à faire des compromis, à m'affirmer. Pour me connaître vraiment, il m'importe d'abord d'être à l'écoute de **mon** corps, de **mes** sentiments, de **mes** pensées...

...et j'ai besoin aussi de m'exercer à agir en conformité avec ce que j'entends de moi; je découvre des façons nouvelles d'être et de faire. Je m'habilite à agir en conformité avec ce que je connais maintenant de moi. Et ce, peu importe mon âge, ma situation sociale, mon degré académique. Mais d'abord, il faut que je décide que je veux vraiment me connaître.

OBJECTIF TERMINAL	**découvrir son corps, ses perceptions, ses sentiments, ses pensées.**

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	• distinguer son corps parmi les objets et les êtres qui l'entourent; • distinguer les différentes parties de son corps; • distinguer les caractéristiques, les propriétés et les limites de son corps et de ses parties; • identifier ses goûts; • identifier ce qui lui convient; • être conscient de ses sensations et de ses émotions; • accepter ses sensations et ses émotions; • reconnaître ses besoins. • etc.

- **Distinguer son corps parmi les objets et les etres qui l'entourent.**

Distinguer son corps, c'est-à-dire le voir comme différent, unique parmi d'autres, mais aussi, sous certains aspects, semblables à celui des autres.

Au plan cognitif, il s'agit pour l'enfant de faire une classification logique. L'enfant doit différencier les qualités qui le distinguent et les qualités qui le rapprochent des autres. Par exemple : « J'ai des

cheveux», je marche, je parle... comme les autres; cependant mes cheveux sont blonds, je parle souvent, je marche vite, etc. et en cela je me distingue des autres. Je suis différent des objets inanimés parce que je suis vivant alors qu'eux sont inertes.

L'enfant de cinq ans est incapable de véritable classification logique. Il est pré-logique, pré-opératoire. Il ne comprend qu'à l'aide d'un bon support concret et se fie essentiellement aux informations que lui apportent ses sens. On ne peut donc s'attendre de lui qu'il distingue, par exemple, le vivant du non-vivant; cependant il pourra faire la différence entre ce qui marche et ce qui ne marche pas.

Au point de vue émotif, l'enfant de cet âge aime beaucoup être comme, ressembler à... surtout aux adultes qu'il aime. Il cherche à s'identifier par ressemblance aux grands. Par la fantaisie, il se voit en eux. D'autre part, il aime aussi être différent des autres, surtout ceux de son âge. Il utilise parfois les superlatifs «plus grand», «plus gentil»; ou encore il fait des catégories «t'es mon ami», «t'es pas mon ami». Il fait donc des classes, il établit des catégories entre les choses et les gens mais ces classes restent un peu rigides et momentanées selon ce qui l'entoure et son humeur du moment. Ainsi, «le plus grand» peut devenir «le plus bébé», alors qu'un «ami» se transforme en «ennemi» et ce, en un rien de temps.

Voilà comment l'enfant de cet âge arrive à se distinguer parmi ce qui l'entoure. Les classes à l'intérieur desquelles il s'inclut sont aussi larges que «ceux qui m'aiment» et «ceux qui m'aiment pas» et aussi momentanées que son état de plaisir ou de déplaisir. L'apprentissage qu'il a à faire est de distinguer de façon plus subtile les qualités particulières à un ensemble. Il est en train d'apprendre à différencier, à inclure, à exclure, à s'approprier, à rejeter, et ce, tout autant pour des données cognitives qu'affectives.

- **Distinguer les différentes parties de son corps.**

Reconnaître les parties de son corps, c'est-à-dire: a) les nommer, b) apprécier ce qui les distinguent de celles des autres.

a) les nommer

À cinq ans, les enfants ont appris à identifier la plupart des parties externes de leur corps. En fait, c'est à partir du tout début de son développement que l'enfant entre en interaction avec son environnement à l'aide des différentes parties de son corps. On peut s'attendre à ce qu'il sache en nommer plusieurs, suite à ses expériences antérieures dans sa famille. À cet âge l'enfant à une curiosité encore assez grande face à son corps, à ses organes génitaux, par exemple, à la texture de certains cheveux, à certaines postures ou à certains mouvements qu'il peut exécuter.

Il peut remarquer des borborygmes, des types de respirations, son pouls. Il peut reconnaître une douleur, la décrire, etc.

b) ce qui les distinguent de celles des autres.

Si les parties de son corps sont les mêmes que celles des autres, elles ont, par ailleurs des particularités que les autres n'ont pas: la grosseur, la longueur, la couleur, l'état de santé, etc. Il aime en parler. Il commence à qualifier de façon positive ou négative l'aspect physique d'une personne (ce qui n'implique pas nécessairement de la méchanceté ou de l'envie).

L'enfant peut donc en même temps qu'il nomme des parties de son corps reconnaître chez lui des spécificités qui le distinguent des autres enfants.

- **Distinguer les caractéristiques, les propriétés et les limites de son corps et de ses parties.**

Si l'enfant peut reconnaître les parties de son corps et les identifier comme lui appartenant en propre (différentes de celles des autres), il peut aussi distinguer les propriétés et les possibilités de chacune de ses parties.

L'enfant de cet âge reconnaît les possibilités des choses par leur usage. Ainsi, si on lui demande de décrire un objet, il commence souvent sa phrase par «c'est pour faire...» et associera ainsi l'objet à sa fonction. C'est à l'intérieur de ces limites que l'enfant de quatre et de cinq ans découvre les propriétés de son corps. Il peut aussi comprendre la maladie ou le handicap comme «ce qui empêche de faire...» Il y a lieu, pour stimuler cette découverte, de mettre l'enfant en situation d'expérimentation active où il pourra vérifier plusieurs «usages» possibles pour une même partie de son corps. C'est alors qu'il découvrira de nouvelles possibilités et que s'élargira son champ de conscience.

- **Identifier ses goûts**

Autrement dit, reconnaître ce qui lui fait plaisir, ce qu'il aime ou qu'il aimerait. Il peut apprendre à le nommer et même à le différencier de ce dont il n'a pas le goût. Cette habileté correspond à une attitude «assertive» où l'individu peut s'identifier et nommer ses goûts qui peuvent être aussi bien

physiques, sensoriels (goûter, toucher, entendre, etc.), qu'environnementaux (être dans telle situation, faire telle activité). Cette habileté sera d'autant plus facile à acquérir que l'enfant aura d'abord appris à reconnaître ses besoins.

• Identifier ce qui lui convient

Ce qui convient à un enfant de quatre ou de cinq ans se situe généralement dans l'immédiat «ça me convient maintenant», «je veux... tout de suite». L'identification de ce qui me convient provient d'un choix que je fais entre mes goûts, mes besoins, et ceux que je trouve acceptable de réaliser, compte tenu de la réalité qui m'entoure et des habiletés que je connais.

Ainsi, «ça me convient de m'habiller comme ça ce matin (porter des pantalons courts) parce qu'il y a un cours d'éducation physique et que je me sens beaucoup plus à l'aise, ainsi vêtu». Dans cet exemple, il y a reconnaissance d'une réalité, identification d'un besoin «être à l'aise» et enfin le choix d'un vêtement qui lui convient.

• Être conscient de ses sensations et de ses émotions

La prise de conscience naît de la connaissance. Il s'agit pour l'enfant d'apprendre à nommer l'expérience intime ou le sentiment qu'il vit. Cet effort de traduction est nécessaire pour faire passer le sentiment d'un état vague, diffus et demi-conscient vers une reconnaissance qui lui appartient. C'est l'étape de clarification et d'acceptation du vécu. L'enfant de cet âge peut assez aisément reconnaître et nommer des états extrêmes: «je suis très fâché, très content, très triste», etc. Cependant, il peut éprouver des difficultés à nuancer: «je trouve que c'est injuste, est-ce que ça me rend triste ou fâché». Il peut cependant apprendre à s'approprier son expérience en utilisant le pronom «je» pour désigner ce qu'il vit.

Un autre apprentissage reste à faire pour que la prise de conscience soit complète, soit d'accepter *que ce sentiment lui appartient*, (ce qui ne veut pas nécessairement dire d'accepter la situation!) surtout lorsqu'il est désagréable. L'enfant peut centrer davantage son attention sur la recherche du coupable plutôt que sur son vécu (il n'est pas en cela si étranger de l'adulte): «c'est de sa faute» au lieu de dire «ça me fait de la peine», etc. Il peut également utiliser différents autres mécanismes pour se défendre et refuser l'apparition d'un sentiment désagréable. Cette difficulté traduit davantage le fait d'une éducation et la recherche de la solution facile plutôt qu'une incapacité réelle.

Cette conscience peut se développer au sujet de sensations ou d'émotions.

• Accepter ses sensations et ses émotions

L'enfant de cet âge peut donc reconnaître ses sentiments, ses états d'âme; c'est même le moment où il est le plus sensible aux sentiments de ceux qui l'entourent: «pourquoi t'es fâché, t'es fatigué, j'aime ça quand tu ris, t'es pressé, tes mains sont chaudes» etc. sont autant de manifestations de sa capacité à percevoir différents états intérieurs. L'acceptation de ses propres sentiments suppose un certain arrêt de l'action, parfois même très court, une préoccupation plus intense à un moment précis. La même condition est nécessaire chez l'adulte: il faut s'arrêter et arriver à se centrer sur soi, momentanément. À quatre ou cinq ans, la concentration volontaire reste l'apprentissage à faire. On sait que l'enfant en est capable mais cette concentration sera de courte durée et intimement liée à l'intérêt qu'il porte à la tâche. Pour que l'enfant explore son monde intérieur il faudra qu'il trouve un intérêt à le faire, qu'il trouve ça amusant. Les conditions pour ce faire et les interventions qui l'y mènent ont donc une grande importance.

L'acceptation de soi impose les mêmes conditions que celles nécessaires à la connaissance et à l'acceptation des qualités d'un objet extérieur, à cette différence près que le contenu à accepter (soi) est plus impliquant et peut donner lieu à davantage de rejets, surtout si c'est désagréable.

La conscience de soi et l'acceptation de soi sont très près l'une de l'autre. Ce dernier temps impose cependant une décision, un choix. Je peux faire ce que je veux avec le contenu de ma conscience: l'accepter ou le rejeter.

• Reconnaître ses besoins

L'acceptation de ses sensations, de ses sentiments et le choix qu'il impose amène l'enfant à identifier ses besoins, c'est-à-dire ce qui lui manque pour se sentir en harmonie, en équilibre. Exemple: «Je suis fâché si un autre me bouscule». Mon besoin est alors de poser un geste ou de dire quelque chose qui me détendra. Car, être fâché me met en état de déséquilibre et fait naître en même temps un besoin. Si je reconnais ce besoin, je peux prendre une décision, sinon je subis les événements.

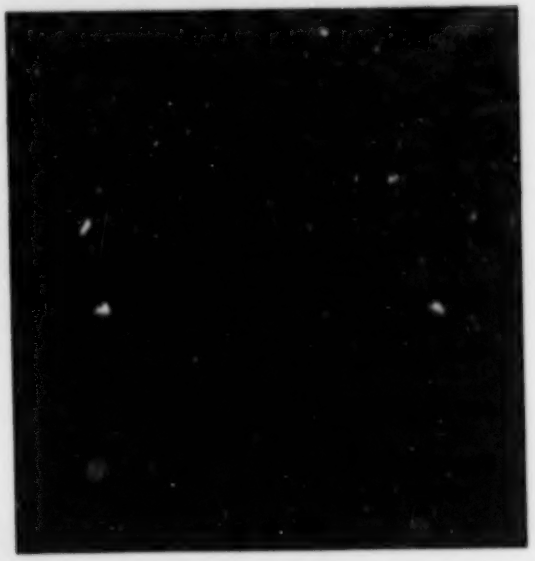
Apprendre à satisfaire par soi-même ses propres besoins c'est aussi apprendre à devenir autonome dans ses décisions et ses actions.

On dit souvent de l'enfant de cinq ans qu'il est encore égocentrique, qu'il ne pense qu'à lui. C'est dire en même temps qu'il se fie exclusivement à son propre point de vue. Piaget démontre que l'enfant de cet âge a de la difficulté à considérer le point de vue d'un autre. En ce sens, il serait déjà centré sur ses propres besoins.

Mais en même temps, on décrit cet enfant comme facilement dépendant de l'opinion ou du support des autres pour s'actualiser. C'est ainsi qu'il se confronte aux autres (adultes ou pairs), qu'il demande leur encouragement. Ceux qui lui donnent raison le renforcent; ceux qui le désapprouvent le désenchantent.

C'est au gré de ces confrontations et des actions qu'il pose que l'enfant peut devenir plus habile à se prendre en charge. L'action et la réussite de son action lui confirmeront ses ressources, le rendront fier de lui et lui donneront une image positive de lui-même; d'autre part ses échecs le sensibiliseront à ses limites; la répétition de ses échecs entrainera une fragilité du moi qui pourra se traduire en dépendance parfois hostile.

L'enfant autonome est celui qui sait reconnaître ses ressources et ses limites et qui se permet d'agir librement à l'intérieur de ce cadre.



• Identifier ses ressources

Il s'agit pour l'enfant de reconnaître et même de pouvoir nommer les ressources, les habiletés qu'il possède pour réaliser différentes tâches, pour vivre certaines situations, etc. Il sera d'autant plus habile à le faire qu'il en aura préalablement pris conscience.

• Explorer ses ressources

Quand on parle des ressources, on parle des habiletés de l'enfant et ce, dans tous les domaines d'action possible. Cette exploration se fait encore souvent au hasard, en fonction des essais et erreurs de ce dernier. Cette exploration se fait de façon souvent inconsciente: la prise de conscience est à un autre niveau d'apprentissage.

• Exprimer ce qu'il ressent et ce qu'il veut

Chez l'enfant d'âge préscolaire, l'expression des besoins est courante, habituelle. Chez lui, la demande est fréquente et elle exige souvent une satisfaction immédiate. Cependant, elle est liée à trois difficultés importantes: d'abord identifier clairement ses sentiments et désirs (ce qui correspond à l'objectif précédent). Ensuite, exprimer ce besoin avec des moyens à sa portée, parfois difficile à décoder pour l'adulte: (le langage est parfois difficile à comprendre, le dessin n'a pas de forme précise, etc.) bref si le mode d'expression ne correspond pas «aux langages» courants, son expression même sera difficilement comprise; enfin, la diversité des modes d'expression peut être très réduite; elle est en tout cas le témoin des apprentissages que l'enfant a pu faire préalablement.

Ainsi donc, l'expression de ses sentiments et de ses désirs est liée d'une part aux contenus eux-mêmes et, d'autre part, à l'habileté dans le mode d'expression tel: le langage, le dessin, les tensions du corps (expression corporelle), l'habileté motrice à utiliser des crayons, des ciseaux, etc.

• Faire des essais et des erreurs

C'est le comportement typique de celui qui se lance dans une aventure ou dans un exercice sans avoir préalablement fait de plans. Ainsi, moins j'ai de vue d'ensemble, moins je sais où je m'en vais, plus je procède ainsi par tâtonnements, corrigeant ma route à chaque fois que je me rends compte que je me suis trompé. Ce mode d'appréhension de la réalité est un comportement normal pour l'enfant de la maternelle. C'est une forme de jeu. La capacité de dépasser le stade d'essais et d'erreurs s'exercera au fur et à mesure que se mettront en place des mécanismes intellectuels

plus développés comme par exemple, la capacité d'anticiper un déroulement, la capacité d'identifier une cause par rapport à un effet.

• Exercer ses capacités personnelles

C'est-à-dire «oser». Il peut arriver que l'enfant n'essaie même pas de réaliser une tâche (par exemple, une tâche nouvelle) de crainte de se tromper ou de ne pas réussir. Cette habileté à exercer ses capacités personnelles va dans le même sens que d'accepter de se tromper: c'est comme faire des essais qui ne réussiront peut-être pas; c'est essayer même si je ne suis pas absolument certain à l'avance. La capacité d'«oser» est à la fois une conséquence d'une image positive de soi et un enrichissement de l'image positive de soi.

• Apprécier ses capacités

L'enfant peut développer une capacité d'autoévaluation d'une situation. Il sait de plus en plus qu'il est ce qu'il peut, ce à quoi il peut se fier en lui. Il dépasse progressivement la recherche compulsive d'approbation: il trouve son approbation à l'intérieur de lui-même, à la lumière de son image positive de lui-même.

• Tenir compte de ses limites

Pouvoir identifier ses erreurs et les reconnaître comme telles. Il est souvent plus facile d'attribuer la cause de ses erreurs à des facteurs externes tels: «c'est de sa faute», «c'est lui qui me l'avait dit», etc. Lorsque l'enfant, ou n'importe qui d'ailleurs, n'arrive pas à reconnaître sa responsabilité, il n'apprend rien de lui et ne peut utiliser par la suite cette expérience. L'enfant peut tenir compte de ses limites s'il accepte d'abord de reconnaître sa responsabilité.

• Représenter ce qu'il sait de lui-même

L'enfant peut être capable de traduire par son attitude, son action, ses mots, ses productions, l'image qu'il a de lui-même. Cette représentation témoigne de sa conscience de lui et, à la fois, développe cette même conscience.

Une fois que l'enfant a fait le tour de son moi, une autre sphère de développement et d'intervention s'offre à lui, englobant tout le domaine des relations interpersonnelles.

Pour un enfant de la maternelle, se développer c'est poursuivre l'apprentissage de ses relations avec les autres.

Soutenu par une attitude d'ouverture et de permissivité, l'enfant devrait, au cours de la maternelle, avoir des occasions variées et fréquentes d'«apprendre» des réalités sociales et d'évoluer *dans le sens de son développement personnel*. À l'intérieur du groupe. Ainsi, il pourra tâtonner, se tromper, explorer des situations, s'exercer à se socialiser.

L'élément essentiel de son développement social est d'abord et avant tout *sa sécurité dans une relation individuelle*. Bien que l'enfant d'âge préscolaire puisse trouver une forme d'intégration à un groupe, il n'a pas encore la capacité très large d'être conscient des éléments et des phénomènes constituants du groupe, ni la possibilité de maîtriser tous les facteurs qui permettent une relation inter-personnelle complète.

OBJECTIF GÉNÉRAL	APPRENDRE À ENTRER EN RELATION AVEC LES AUTRES

Cet objectif vise à aider l'enfant à interagir avec ses pairs et les adultes qui l'entourent. Le but principal est de rendre ces interactions satisfaisantes pour l'enfant lui-même et pour ceux qui l'entourent. C'est ce qu'on appelle des habiletés sociales; ces habiletés sont dépendantes d'«informations» sociales extérieures à l'enfant et de la qualité du développement de son «Je».

Durant les premières années de sa vie, on demande assez peu aux enfants à ce sujet; ils n'ont en fait à ce moment que des moyens rudimentaires d'échanges sociaux. À la maternelle, au contraire, il s'agit que l'enfant apprenne à rendre plus objectifs ses échanges en devenant attentif aux expressions des autres, à leurs attentes, tout en développant ses propres habiletés d'expression et d'action.

Lorsque l'enfant arrive en maternelle, il a vécu préalablement un certain nombre d'expériences

sociales, variables selon sa situation familiale (enfant unique, famille monoparentale, nombreux frères et soeurs, etc.), et selon d'autres contextes extra-familiaux (garderie, voyages, etc.). Il essaiera d'abord de reproduire dans la classe ses expériences antérieures. Les mises en situation nouvelle de la classe l'amèneront graduellement à considérer le point de vue des autres et à composer avec ces attitudes qui ne sont pas siennes. Il y a ainsi un temps d'éveil aux réalités sociales et culturelles et un temps d'habilitation à agir harmonieusement dans ce contexte.

OBJECTIF TERMINAL	**s'éveiller à des réalités sociales et culturelles**

S'éveiller, c'est d'abord être à l'écoute; l'enfant doit ici apprendre à utiliser tous ses sens pour observer, décrire, devenir sensible à la réalité des autres pour éventuellement reconnaître sa place, son style, ses qualités et ses limites parmi celles des autres.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	• observer les caractéristiques des individus; • se donner des indices physiques d'observation; • observer des indices émotifs et sociaux caractérisant des personnes; • comparer les caractéristiques des autres avec les siennes propres; • etc.

• Observer les caractéristiques des individus

Observer c'est être capable de décrire objectivement les informations que me procurent mes sens. C'est ne tenir compte que des indices perçus, sans interprétation subjective de ces faits. Pour l'enfant de cet âge, mais aussi pour bien des adultes, il s'agit véritablement d'une habileté à développer. Apprendre à écouter, regarder, sentir, toucher l'autre sans conclure, sans interpréter.

Reconnaître chez les autres des indices physiques telles: grandeur, grosseur, sexe, couleur des cheveux, des yeux, de la peau, mais surtout les reconnaître pour ce qu'ils sont, sans interprétation.

Les indices émotifs ou sociaux tels la respiration, le rire, les pleurs, les mimiques, le langage, le fait d'avoir des amis, d'aimer à être seul, de se chicaner, etc.

• Se donner des indices physiques d'observation

Il s'agit pour l'enfant de passer à l'étape de l'observation d'un fait et d'en déduire, par l'intermédiaire de liens de compréhension, des catégorisations, des «zones», des repères d'observation. Il peut alors dépasser l'accidentel qui peut présider à une observation précise; il peut commencer à confirmer ses observations accidentelles et commencer un processus de généralisation en observant de façon plus systématique grâce aux indices d'observation qu'il se donne progressivement.

• Observer des indices émotifs et sociaux caractérisant les personnes

Comme pour les indices physiques d'observation, l'enfant peut se donner des indices émotifs et sociaux d'observation; il peut, peu à peu, arriver à dépasser l'impression globale du «J'aime» ou «Je n'aime pas» en la précisant; ces indices sont des éléments de précision qui, en plus de l'aider à se comprendre lui-même, l'aident à comprendre son environnement humain. Ici, encore, il y aura essais et erreurs: cela lui prendra peut-être plus d'une année pour comprendre qu'un autre enfant qui le bouscule, par exemple, le fait parce qu'il est content et non pas parce qu'il est fâché.

• Comparer les caractéristiques des autres avec les siennes propres

Il ne s'agit pas ici de se comparer dans un but évaluatif. L'objectif vise plutôt à amener l'enfant à reconnaître sa place parmi les autres. Tel qu'il a été mentionné précédemment, l'enfant de cet âge a tendance à croire d'abord que son point de vue, que sa façon de faire est la seule qui vaille. «Chez nous c'est comme ça». La comparaison qu'il est maintenant invité à faire le conduira à reconnaître la pertinence de façons différentes de faire et de penser. Il pourra commencer à «relativiser» son expérience propre.

En réalité, cet objectif l'amène à reconnaître les différences individuelles sans qu'il soit immédiatement porté à les évaluer comme «bonnes» ou «mauvaises»; c'est l'apprentissage de l'hétérogénéité des points de vue qui conduit à des attitudes de coopération plutôt que de compétition.

OBJECTIF TERMINAL	s'habiliter à entrer en relation avec les autres

Pour l'enfant de 4 et de 5 ans, cet objectif est central dans son expérience. (Cf. Apprendre à entrer en relation avec les autres).

S'habiliter à vivre ces relations sociales, c'est d'abord et avant tout devenir plus sensible à ce qui est le **je**, le **moi**; être de plus en plus sûr de **soi** pour pouvoir s'ouvrir aux autres. L'habileté vient de la mise en situation: la vie normale de la maternelle favorise les contacts interpersonnels essentiels au développement et au raffinement des diverses habiletés sociales.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	• distinguer sa réalité de la réalité des autres; • apprendre à identifier des indices de besoin des autres; • tenir compte de ses besoins en respectant ceux des autres; • apprendre à respecter les règles du groupe; • élaborer des règles; • apprendre à décoder les règles du groupe; • être capable de voir les effets de ses actes sur les autres; • être capable de comprendre le pourquoi des règles; • être capable d'identifier les avantages et les contraintes de la vie de groupe; • être capable de collaborer; • se donner ou accepter un rôle dans la vie du groupe; • être capable de se retirer ou de s'opposer; • être capable d'aller chercher l'adulte ou un pair comme ressource; • etc.

• Distinguer sa réalité de celle des autres

L'enfant reconnaît ici son «unicité»: il est, par son expérience, différent des autres enfants et en ce sens, unique. L'endroit où il a grandi, sa place dans la famille, ses voyages, ses amis, ses jouets, etc., l'ont fait différent de tous les autres enfants.

L'enfant doit apprendre ici à distinguer le sens particulier de son expérience de vie et à reconnaître en quoi elle se distingue de celle des autres. Encore une fois, l'image positive de soi est renforcée par cette prise de conscience.

• Apprendre à identifier les indices de besoin des autres

Il s'agit ici de développer une ouverture vers l'autre. Pour ce faire, l'enfant doit se décentrer de son point de vue propre et reconnaître chez l'autre des manifestations indiquant un besoin ou désir. Il doit vraiment, pour réussir, arriver à se mettre «dans la peau» de l'autre.

L'ouverture aux autres est un aspect qui, même à 4 ans ou à 5 ans peut commencer à apparaître. L'enfant procède par essais et erreurs: ses interprétations encore égocentriques seront parfois erronnées. Il s'en suivra désagréments, prises de bec, réajustements qui, progressivement devraient être de plus en plus légers. Sa «lecture» de l'autre s'améliorera progressivement avec ses expériences et sa maturité; elle sera dépendante de la capacité de l'enfant d'être lui-même conscient de ses propres indices de besoin.

• Tenir compte de ses besoins en respectant ceux des autres.

À la fois tenir compte de ses propres besoins et respecter ceux des autres: voilà une tâche de négociation. Il faut que l'enfant arrive à faire des compromis où il ne se sente pas perdant et que les autres puissent également accepter. Ces compromis seront d'autant plus difficiles à réaliser que les besoins seront plus intenses. Cette habileté sera d'autant plus facile à développer chez l'enfant que ce dernier sera plus harmonieux au départ. Quelqu'un qui vit intensément un sentiment de besoin, de façon pressante, vit parfois en même temps, une crainte.

L'émergence de la capacité de négocier, de tenir compte des besoins des autres se fera dans la mesure où l'enfant éprouvera une sécurité intérieure stable. Les légers déséquilibres que sont ses besoins — même urgents — seront alors moins menaçants et il y aura place pour la négociation, le compromis, le délai.

- **Apprendre à respecter les règles du groupe**

Ce comportement réfère aux choix que fait l'enfant vis-à-vis la norme qui régit le groupe. Il peut la respecter sans se poser de question, il peut la respecter en demeurant critique, il peut décider de ne pas la respecter. Il peut également en proposer d'autres, si ces dernières ne lui conviennent pas: le respect positif des règles n'est pas une soumission passive — le respect des règles tacites est dépendant de la capacité de saisir les règles.

- **Élaborer des règles**

Pour pouvoir élaborer des règles, l'enfant doit avoir perçu une cohérence, une dynamique dans une situation, même si ce n'est qu'intuitivement. Il doit aussi avoir en lui le sentiment de pouvoir agir, ce qui nous ramène encore à une image positive de soi.

Établir des règles, pour un enfant, c'est essayer, par tâtonnement d'abord, d'organiser des choses, des jeux, d'autres enfants pour que «cela marche». Parfois ses règles seront trop lourdes à suivre, d'autres fois il y aura trop d'aspects oubliés, à un autre moment il sera trop coercitif pour les autres enfants: c'est un apprentissage par essais et erreurs.

Progressivement, l'enfant devrait être en mesure de découvrir des meilleures règles que d'autres parce que son appréciation de la situation et des autres enfants sera meilleure. L'important c'est qu'il puisse s'exercer.

- **Apprendre à décoder les règles du groupe**

C'est la sensibilité aux règles sociales qui régissent le groupe en présence. Il s'agit ici de décoder, c'est-à-dire de trouver une signification aux indices verbaux qui régissent le groupe. Les règles sociales ce sont les normes d'un groupe. Ces règles peuvent avoir été fixées par l'adulte ou par le groupe. Il s'agit que l'enfant en comprenne le sens et l'utilité et qu'il trouve les conséquences concrètes de l'application ou du manque d'application de ces règles.

Les consignes ne touchent qu'une mince partie des règles qui régissent le groupe. Comprendre les consignes et les observer c'est une étape essentielle, mais primaire, par rapport à toute la compréhension sensible de ce qui se passe dans le groupe.

- **Être capable de voir les effets de ses actes sur les autres**

Cet objectif vise à développer l'habileté à reconnaître la place que chacun occupe dans un groupe. Les enfants doivent ici réaliser que leurs gestes ne sont pas «neutres» et qu'ils ont une influence plus ou moins grande sur quelques enfants ou sur l'ensemble du groupe ou même sur l'éducateur.

- **Être capable de comprendre le pourquoi des règles**

Les règles n'existent pas par hasard. Elles visent généralement un but spécifique. Les gens qui les formulent ont donc une raison. C'est de la découverte de cette raison dont il s'agit ici. Les enfants de cet âge ne comprennent bien sûr que les raisons simples des règles qui les concernent de façon immédiate. Cependant, la connaissance de ces raisons est primordiale pour développer un esprit critique et autonome: il faut connaître avant de pouvoir évaluer. Les règles tacites ne peuvent être comprises aussi facilement.

- **Être capable d'identifier les avantages et les contraintes de la vie de groupe.**

C'est une sensibilisation aux particularités d'être seul ou à celles d'être en groupe. En groupe, il y a les contraintes d'organisation, d'espace, de négociation. Il y a les avantages de partage, d'affection, d'affiliation. Il y a les petits groupes familiaux, les sous-groupes de la classe. Il y a des particularités pour chacun des groupes, particularités qui se traduisent en avantages ou en contraintes pour l'enfant: parfois le support individuel reste possible; parfois je suis perdu dans un groupe; il n'y a pas de place pour mon individualité entière et je dois me soumettre à une direction de groupe... Vivre dans ces différents regroupements amène progressivement l'enfant à identifier les avantages et les contraintes, les causes de ces phénomènes, tout cela de façon embryonnaire et progressive.

- **Être capable de collaborer**

La collaboration est une forme de coopération. La coopération véritable suppose un choix préalable: c'est un mouvement actif de l'individu qui veut partager et apporter son aide. C'est le choix de s'associer croyant qu'on peut apporter quelque chose. Plus l'enfant se fait confiance, plus il a de chance d'apporter volontairement son aide. Dans le cas contraire, il ne le fera que sur demande. L'enfant qui refuse de coopérer peut manifester son désaccord avec l'objectif poursuivi ou avec la personne qui lui demande.

La coopération est le contraire de l'égocentrisme social qui résulte souvent de besoins personnels insatisfaits. Le mouvement est alors de satisfaire

ses propres besoins d'abord. Cependant, cet égocentrisme est encore normalement très présent chez les enfants de 4 ou de 5 ans.

- **Se donner ou accepter un rôle dans la vie du groupe**

Ce comportement est le témoin de l'habilitation aux relations sociales; il traduit la coopération, le respect des règles, la capacité de négocier des ententes, etc. C'est donc une attitude très active qui témoigne de la confiance en soi et dans les autres. C'est une base d'éthique sociale: la responsabilité.

- **Être capable de se retirer ou de s'opposer**

Souvent le retrait ou l'opposition est interprété comme une attitude négative, voire anti-sociale. L'opposition systématique, agressive à toute proposition de participation à une activité de groupe est évidemment désagréable pour le groupe et particulièrement pour l'initiateur de l'activité. Il peut arriver que ce retrait, cette opposition soit la conséquence d'un sentiment d'incapacité, de gêne, ou encore d'une non correspondance entre l'idée de l'enfant et celle des autres. L'importance et la forme de l'opposition peut être un bon indicateur de la distance que l'enfant ressent entre sa position et celle qu'on lui propose. Être capable de s'opposer ou de se retirer manifeste aussi un degré de maturité émotive, de confiance en soi. Aussi paradoxalement que cela puisse paraître, la capacité de collaborer est enrichie et affermie par celle de s'opposer ou de se retirer: quand on est assez libre intérieurement pour se retirer ou s'opposer, au besoin, on risque moins de se sentir coincé dans des tâches de collaboration emprisonnantes; il devient alors plus facile de collaborer.

- **Être capable d'aller chercher l'adulte ou un pair comme ressource**

C'est l'habileté à aller chercher de l'aide dans un groupe. Cette attitude traduit la confiance qu'a l'enfant dans les autres. C'est l'attitude active de l'enfant qui «va chercher», plutôt que celle de l'enfant qui «attend». Ce dernier s'auto-dirige moins que le premier et il est davantage dépendant de l'activité des autres. Il y a lieu ici de ne pas confondre l'attitude de l'enfant qui va chercher de l'aide dans des situations spécifiques avec celle de l'enfant qui ne fait rien par lui-même et compte constamment sur l'aide des autres. (voir l'objectif: s'habiliter à répondre à ses propres besoins).

La relation à soi et la relation à autrui ne cernent pas tout le domaine à cultiver chez l'enfant; la troisième sphère de développement est celle de l'interaction avec l'environnement. Par définition, l'environnement est tout ce qui entoure l'enfant, i.e. tout ce dont il dépend pour survivre et se développer: c'est un ensemble d'éléments concrets (personnes, mobilier, espace, etc.) et d'éléments abstraits (climat, culture, statut, etc.)

Cependant, dans l'environnement large, il y a deux types d'éléments qui se distinguent à cause de la nature de la relation qui s'établit entre l'enfant et ces éléments. Ainsi, les autres personnes, sont des facteurs dynamiques de l'environnement, comparables à l'aspect statique du mobilier, par exemple, qui peut se laisser manipuler, influencer les déplacements et les activités, mais qui ne peut initier des gestes autonomes. C'est pourquoi tout ce qui concerne les autres a été mis en exergue dans l'objectif précédent et ne sera pas considéré comme étant partie formelle de l'environnement.

Ainsi, en plus de la connaissance de soi-même et de la capacité d'entrer en relation avec les autres, se développer c'est aussi:

APPRENDRE À INTERAGIR AVEC L'ENVIRONNEMENT

Pour ce faire, l'enfant devra:

d'une part,
s'approprier des informations significatives,

et d'autre part,
s'habiliter à agir sur ce qui l'entoure.

OBJECTIF GÉNÉRAL	APPRENDRE À INTERAGIR AVEC L'ENVIRONNEMENT

Pour l'enfant de 4 et 5 ans, l'environnement physique est de première importance: les propriétés des objets l'intéressent, les mises en relations nouvelles le fascinent. Il conquiert ainsi peu à peu ce qui l'entoure. Jusqu'à 3 ou 4 ans l'enfant entretenait avec la réalité des rapports «de simulation». En effet, d'une part ses gestes étaient souvent le fruit d'une imitation des gestes observés chez les autres et, d'autre part, il confondait les qualités des choses avec ses qualités propres (animisme): les objets avaient vie et conscience comme lui — la lune marche... comme moi, le vent court vite... comme moi. Les objets simulaient sa vie et ses gestes simulaient ceux des grands.

Autour de cinq ans, l'enfant a appris à se différencier des objets physiques et il s'intéresse au plus haut point à découvrir des rapports plus objectifs dans la réalité. Cependant, il ne peut encore saisir des relations trop complexes: il est pré-opératoire, c'est-à-dire qu'il porte un jugement à partir des informations immédiates que lui apportent ses sens; les liens qu'il fait entre ces informations sont embryonnaires et faussés par son esprit animiste, et ses immaturités perceptuelles. Il est surtout figuratif: il se fie beaucoup à l'apparence externe des choses. Il est momentané: si les qualités d'un objet se modifient, pour lui, c'est comme si l'objet lui-même s'était transformé. Il conserve peu, dans ses représentations mentales, les qualités essentielles des objets. Son jugement est lié à ce qu'il voit, entend, maintenant.

La qualité des interactions qu'il a avec son environnement dépend donc d'abord de son fonctionnement cognitif et de son habileté à se décentrer le plus souvent possible de son point de vue propre.

OBJECTIF TERMINAL	s'approprier des informations significatives

C'est-à-dire assimiler le réel, en prendre connaissance et lui reconnaître une signification. Assimiler signifie «faire sien», s'approprier. On ne peut «faire sien» une information sans la situer, la comparer, l'opposer à ses connaissances et ses expériences antérieures. Les instruments privilégiés de l'assimilation sont les sens qui mettent l'organisme (l'enfant ou l'adulte) en relation avec l'extérieur; c'est aussi le travail intérieur de réaménagement de l'information perçue, une sorte d'émergence de cohérence interne.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	• utiliser ses sens pour explorer ce qui l'entoure; • identifier des ressemblances et des différences; • faire des liens; • faire des hypothèses; • aller chercher des informations; • expérimenter; • savoir utiliser différentes ressources; • exprimer verbalement ou non-verbalement les informations significatives. • etc.

- **Utiliser ses sens pour observer ce qui l'entoure**

L'enfant de cet âge a justement tendance à ne se fier qu'aux informations immédiates qui lui viennent de ses sens. C'est ainsi qu'on le dit figuratif: il

ne se fie qu'à l'aspect extérieur, à la figuration des choses. Il devient alors une proie facile aux illusions perceptives. Il doit donc apprendre à utiliser ses sens en tant qu'outils d'observation mais il doit, en même temps, apprendre à s'en méfier comme instrument de généralisation. Comme outils d'observation, l'enfant a avantage à explorer tous ses sens.

Pour apprendre à bien utiliser ses sens l'enfant doit aussi en reconnaître les limites. Ses sens le trompent parfois et pour ne pas rester prisonnier de ses illusions, il doit apprendre à faire des liens entre les causes et les effets; entre les états et les transformations.

• Identifier des ressemblances et des différences

C'est une tâche de classification logique et une étape de créativité. Ces mises en relation et ces différenciations sont directement reliées à l'habileté de l'enfant à faire des liens. Pour identifier des ressemblances, il faut faire des liens entre différentes qualités. Reconnaître des chats suppose que l'enfant puisse réunir sous un même concept (classe) toutes les qualités (poil, nombre de pattes, queue, moustache, etc.) qui déterminent cette réalité. C'est alors seulement qu'il pourra appeler «chat», tous les chats et seulement les chats. Cette identification des ressemblances se fait donc en même temps que l'identification des différences: si l'enfant sait reconnaître les chats c'est qu'il peut aussi identifier «ce qui n'est pas chat». Plus il sait reconnaître des groupes différents «de qualités qui vont ensemble», plus il sait classifier. Plus il peut trouver d'indices liants ou d'indices discriminants, plus il peut être créateur.

• Faire des liens

À quatre et cinq ans, l'enfant peut faire des liens, mais son jugement est instable souvent. Toutefois il est en train de se former. Souvent les éléments qu'il utilise pour faire ces liens entre les choses sont fortement teintés de subjectivité: «toutes les femmes sont des mamans».

Faire des liens consiste à reconnaître, à partir de ce qu'on voit, les relations véritables qui façonnent la réalité. C'est trouver des causes, c'est répondre à la question: «Comment se fait-il que?» Mais il faut d'abord que l'enfant questionne et questionne encore. À ce stade, la qualité des interrogations de l'enfant témoigne du développement de sa capacité de faire des liens autant, sinon plus, que le fait de se donner des réponses.

• Faire des hypothèses

Une hypothèse est une supposition. L'enfant de 4 ou 5 ans ne fait pas d'hypothèse véritable: son jugement spontané est souvent absolu: il sait ou il ne sait pas. Par ailleurs, il questionne, et ses questions ne sont pas toujours des recherches de réponses que des formes d'hypothèses; de tout temps on a cristallisé ce phénomène dans la chanson «Maman, les p'tits bateaux qui vont sur l'eau ont-ils des jambes?»; les questions qu'il se pose sont en elles-mêmes des formes primaires d'hypothèses. Il apprendra ainsi à relativiser son évaluation car en même temps qu'il se posera plusieurs questions, il chechera plusieurs réponses.

• Aller chercher des informations

L'enfant de 4 et de 5 ans est curieux. Il se pose beaucoup de questions sur beaucoup de choses. Souvent il n'arrive pas à faire les liens nécessaires à la compréhension de ce qui l'intéresse. La qualité de ses questions témoigne de la nature de son développement; elles ne sont pas toujours verbales: ce sont des curiosités de tous ordres. Son habileté à répondre à ses interrogations se manifestera par la liberté progressive qu'il exercera à «expérimenter» avec les objets, à aller «fouiller» dans des illustrations, à questionner un adulte, ou un autre, etc...

• Expérimenter

C'est-à-dire agir sur les choses. La plupart du temps, il s'agit «d'expériences pour voir». La forme la plus importante en temps et en qualité, c'est **le jeu** de l'enfant: lorsqu'il joue, l'enfant «apprend le monde».

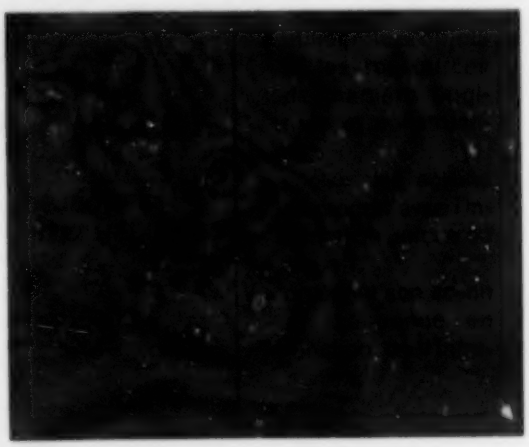
• Savoir utiliser différentes ressources

C'est-à-dire varier ses expériences. Pour un même but qu'il s'est fixé, utiliser des moyens variés. Ne pas être confiné dans des habitudes inhibitrices. L'enfant peut très bien jouer dans «le coin de la maisonnette», jour après jour, et pourtant varier sans cesse son expérience, développer et utiliser des ressources personnelles variées. À moins de témoigner d'une insécurité maladive à essayer quoique ce soit de moindrement différent, l'enfant qui répète, jour après jour, les mêmes activités, nous donnant l'impression qu'il ne varie pas l'utilisation de ses ressources, est souvent en étape de maturation de certaines habiletés: le temps est pour lui une nécessité. Les ressources se précisent et s'exercent dans un climat de sécurité intérieure.

- **Exprimer verbalement ou non verbalement les informations significatives**

Cet objectif intermédiaire aurait pu se retrouver pour chacun des objectifs terminaux: la fonction d'expression est une étape de la connaissance. Par l'expression, l'enfant explore au niveau symbolique d'autres zones d'essais et d'erreurs; de plus, cette fonction d'expression stabilise le savoir de l'enfant en lui donnant un traitement plus sophistiqué et plus conscient. (Cf. Les guides secondaires pour la maternelle: **Le développement de l'enfant à travers le langage** et **Le développement de l'enfant à travers les arts.)**

Agir sur ce qui nous entoure, c'est devenir un peu plus puissant, c'est agir un peu plus sa vie. L'enfant devient de plus en plus actif au fur et à mesure que ses capacités perceptuelles se développent, que ses gestes moteurs se précisent et se raffinent; ses outils physiques se perfectionnent. Mais son pouvoir lui vient surtout du réseau de plus en plus complexe des liens qui se forment, liens témoignant du développement de son intelligence, de son apprentissage: les informations que l'enfant assimile sur lui-même, sur les autres personnes, et les relations qu'il entretient avec elles, sur son environnement physique, se conjuguent pour créer chez lui un sentiment de puissance et une autonomie émotive et intellectuelle — supportée par une autonomie physique — qui lui permettront de faire en sorte que ce qui l'entoure l'aide à se «construire» plutôt qu'à s'écraser».



- **Utiliser les objets et les ressources de manière originale et constructive**

Il ne s'agit pas ici pour l'enfant d'être différent ou d'agir différemment des autres: l'imitation est un des premiers moyens d'apprentissage. Cet objectif intermédiaire fait plutôt référence à la capacité de l'enfant de ne pas se laisser arrêter dans son action par la contrainte inhérente aux objets ou par la pression sociale de l'«utilisation rationnelle des choses»: on peut enfoncer un clou avec un marteau mais, faute de marteau, un talon fait parfois l'affaire! La créativité est souvent condition de «survie»: le bricolage, parfois, prend des allures hétéroclites qui n'ont rien à voir avec notre conception d'adulte, mais il prend tout de même forme à cause d'un assemblage «génial» et tout à fait «farfelu» de cordes, d'élastiques, de papier... la fusée existe, son tableau de bord est là, l'enfant peut s'envoler... et il l'abandonne après, sans s'attacher aux efforts qu'il aura investis. Il est prêt à «jouer», à apprendre, à inventer avec ardeur, comme s'il devait réinventer la roue! Si l'éducateur ne laisse pas de place à cette créativité, à cause de ses attentes trop précises, trop étroites ou mésadaptées au développement de l'enfant, la «vie» s'éteint peu à peu.

Son utilisation originale des ressources est constructive dans la mesure où malgré les tâtonnements, les essais et les erreurs, il y a plus de place pour le succès que pour l'échec: l'enfant veut atteindre un but et il y arrive parce que l'utilisation des ressources devient de plus en plus adéquate à ses besoins. Cette adéquation se développe lentement.

- **Choisir des actions en rapport avec l'information perçue ou reçue**

Lorsque l'enfant tient compte de l'information à laquelle il a eu accès dans ses actions, il manifeste les liens de connaissance qu'il établit progressivement.

L'immaturité perceptuelle, émotive ou intellectuelle, encore présente chez l'enfant de quatre ou cinq ans, vient parfois compromettre l'adéquation entre le savoir et l'agir. Cette immaturité afflige même l'adulte lorsqu'il est confronté à un manque d'expérience ou à un défaut de perception.

Parfois, lorsque l'enfant ne nous semble pas tenir compte de ces informations dans son agir, il se peut que ce soit l'information qui ait été insuffisante, mal perçue, ou encore, que ce soit ses moyens d'action qui manquent de l'envergure nécessaire pour être adéquate: l'enfant peut mal assimiler l'informatique ou être démuni pour répon-

dre de façon appropriée. Cependant, malgré son immaturité, l'enfant commence à essayer de trouver l'action la plus satisfaisante. Il se réajuste progressivement par ses essais et ses erreurs; ce tâtonnement est essentiel: l'enfant doit se tromper (même s'il ne se trompe pas d'après sa logique!) pour pouvoir apprécier l'écart entre ce qu'il sait, et ce qu'il fait avec ce qu'il sait; dans ce sens, il apprend en faisant.

Il est difficile pour l'adulte d'évaluer l'adéquation entre le «savoir» et le «faire» de l'enfant; cependant, il est possible d'apprécier le développement de l'enfant à ce sujet en observant ses zones d'essais, celles de ses erreurs et celles de ses recommencements.

- **Ordonner les actions en séquence en fonction de l'information**

Il s'agit ici de faire des plans, de prévoir. L'enfant de 4 ou 5 ans peut établir des étapes qui lui permettront d'atteindre une fin. Par exemple, pour faire un dessin je dois décider, soit d'aller au tableau, soit de prendre du papier etc..., il me faut de la couleur ou non, etc. Lors d'activités aussi simples ou familières, il peut prévoir. Dans des tâches un peu plus complexes (v.g. se rendre seul à l'école) il a parfois de la difficulté à coordonner les points de vue possible et à faire les bons choix. La planification suppose une séquence d'images mentales stables dont chacune représente un mouvement, une étape ordonnée en fonction de la fin. Pour y arriver à 4 ou 5 ans, l'enfant a besoin de repères concrets, d'occasions fréquentes, d'imitation, de temps.

Ces objectifs seront vécus à la maternelle à travers des activités multiples, (arts plastiques, musique, bricolage, motricité, danse, langage, sciences, mathématiques, etc.) se greffant à du matériel (jeux courants, blocs, poupées, casse-tête, camions, livres de contes, eau, sable, jeux de table, etc.).

Cependant, la forme des activités ou leur contenu ne sont pas des fins à atteindre en soi. Il ne s'agit pas, par exemple, de faire acquérir tel mot de vocabulaire ou tel concept mathématique. Il s'agira surtout de faire en sorte que le climat général de la classe, la richesse de l'environnement et la variété des activités permettent à l'enfant de baigner dans un milieu polyvalent où il pourra acquérir, quand il sera prêt (motivation et maturité), des concepts possiblement véhiculés.

On le voit, les objectifs du programme visent d'abord le développement de la personne, les moyens de favoriser ce développement peuvent être très variés, appropriés à la réalité sociale et personnelle des enfants, du groupe et de l'éducateur.

TABLEAU II

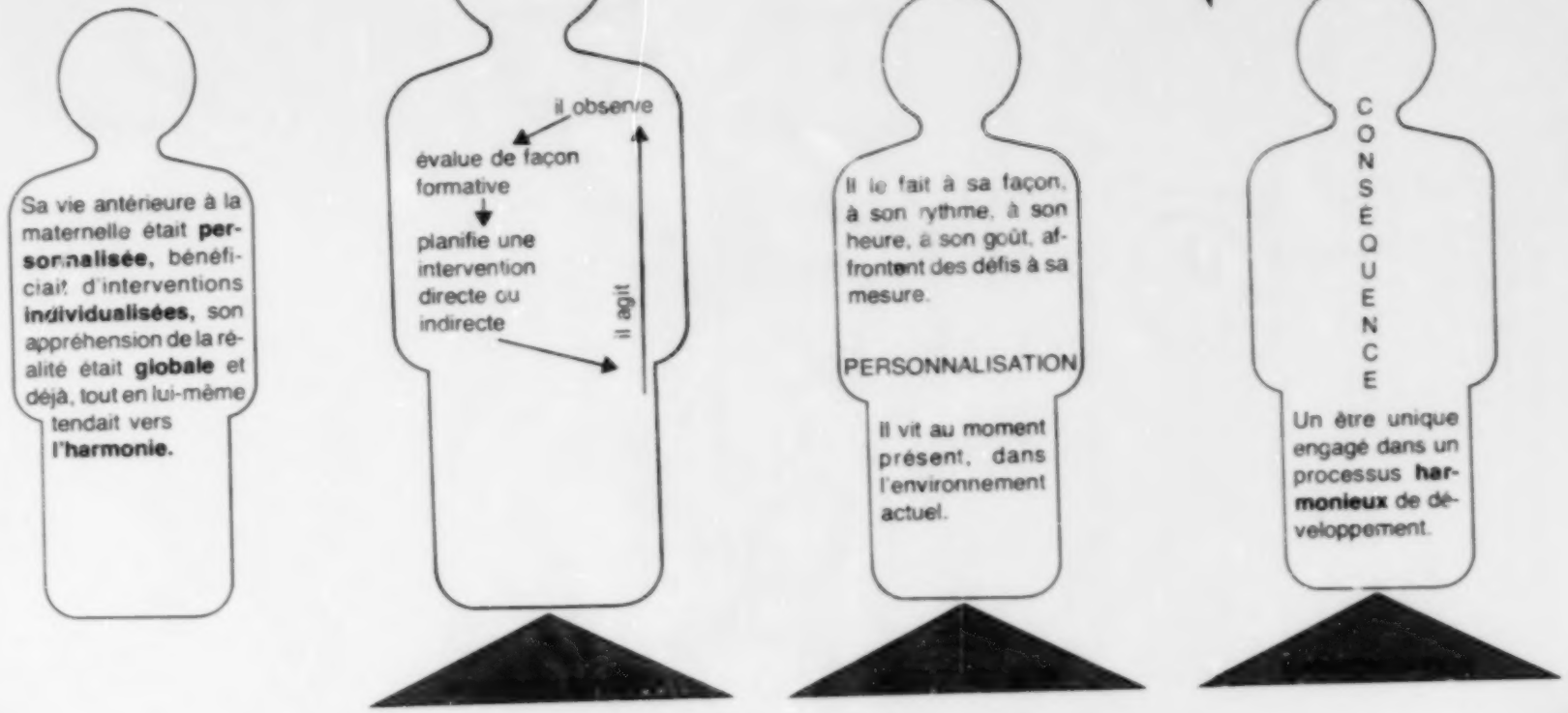
RAPPORT ENTRE LES PRINCIPES QUI RÉGISSENT L'INTERVENTION

L'enfant est une personne unique avec des besoins et des capacités qui sont en inter relation dynamique unique.

L'éducateur planifie une stratégie d'intervention qui tient compte de cet enfant;

L'enfant explore, s'exerce, choisit, expérimente, etc. un peu au hasard avec la disponibilité de son être entier;

La qualité des rapports entre la **personnalisation** et l'**individualisation** dans une situation globale aura pour


Sa vie antérieure à la maternelle était **personnalisée**, bénéficiait d'interventions **individualisées**, son appréhension de la réalité était **globale** et déjà, tout en lui-même tendait vers l'**harmonie.**
il observe
évalue de façon formative
planifie une intervention directe ou indirecte
il agit
Il le fait à sa façon, à son rythme, à son heure, à son goût, affrontent des défis à sa mesure.
PERSONNALISATION
Il vit au moment présent, dans l'environnement actuel.
CONSÉQUENCE
Un être unique engagé dans un processus **harmonieux** de développement.

L'INTERVENTION ÉDUCATIVE

«... n'exaspérez pas vos enfants, de peur qu'ils ne se découragent»,

Paul, Col. 3-21

L'intervention est une action consciente posée dans le but de soutenir, de stimuler ou de modifier une situation, une attitude ou une action. C'est une forme d'influence.

L'intervention est un choix d'intentions qui prend une *forme* à un *moment* donné; ce choix est la résultante d'une perception et d'une compréhension de la réalité éducative (l'enfant, ses besoins, son milieu, son développement, le groupe, l'adulte, etc.).

Même si l'intervention poursuit consciemment un objectif d'éducation, cet objectif ne devra jamais être si rigide et si étroit qu'il ne cherche à répondre qu'à une image idéale de l'enfant.

L'objectif d'intervention devra plutôt être souple et attaché au réel présent et immédiat de la vie enfantine. Il devra stimuler à la fois la connaissance de soi, la relation avec les autres et l'interaction avec l'environnement.

Le milieu socio-culturel, le matériel, l'espace, le temps, le groupe d'enfants influencent aussi indirectement la situation éducative; cependant, le terme «intervention» est réservé à l'acte conscient que pose l'éducateur dans le but d'influencer cette situation.

L'intervention doit être proche de l'enfant, c'est-à-dire qu'elle doit être le «geste», au sens large du terme, qui correspond directement à l'expression d'un besoin de l'enfant. La correspondance entre le besoin exprimé et la réponse donnée devrait provoquer un mouvement harmonieux entre l'enfant qui se développe, l'éducateur qui l'assiste et le groupe d'enfants qui l'entoure.

Lorsque l'intervention est déterminée uniquement par un objectif de développement théorique, elle tend à s'éloigner de la compréhension de «l'ici» et du «maintenant» et s'éloigne par le fait même de l'enfant. Lorsqu'elle s'adresse à l'enfant en répondant aux besoins de l'éducateur ou du groupe, il faut que l'enfant en ait compris l'utilité ou qu'il l'ait réellement acceptée pour que ladite intervention demeure significative pour ce dernier. C'est pourquoi il existe des conditions préalables à l'intervention.

Conditions préalables:

- une conception du développement où l'éducateur partage l'idée, qu'en aucun temps, l'homme est un être *fini;* l'enfant et l'éducateur se développent constamment, mais chacun dans son sens. D'où, l'importance du respect de l'autre, d'une attitude intérieure qui laisse place à la réciprocité. L'adulte a des connaissances, de l'expérience, mais l'enfant, à l'intérieur de la dynamique éducative, peut avoir, lui aussi, un rôle dans le cheminement de l'éducateur. Le sens de l'intervention ne va pas uniquement de l'éducateur vers l'enfant, mais aussi de l'enfant vers l'éducateur;
- une disponibilité intérieure à l'imprévu;
- une disponibilité concrète à «l'ici» et au «maintenant»;
- une attitude centrée sur la réalité;
- une volonté véritable de vouloir connaître chacun des enfants;
- une confiance aux enfants et en leur capacité de développement.

Il y a donc, dans la relation éducative positive, des exigences au niveau de la qualité d'être de l'éducateur. Il est en lui-même une influence.

La conception de l'homme et de la vie chez l'éducateur détermine sa conception de l'enfant, le respect qu'il lui porte, la réciprocité et la confiance mutuelle qu'il suscite.

La cohérence entre la conception que l'enseignant a de l'homme, celle qu'il a de l'éducation et des gestes à poser constitue le cadre de référence privilégié de l'enfant; cette cohérence devrait donner un effet de «bon sens». Elle découle directement de la *lucidité* de l'éducateur face à lui-même, à ses valeurs et à ses intentions. C'est ainsi qu'on peut observer, chez chacun des éducateurs, un style d'intervention.

Caractéristiques de l'intervention:

L'intervention, en elle-même, doit être:

- appropriée au besoin, dans le «quand» et le «comment»;
- conséquente;
- significative pour l'éducateur et l'enfant;
- respectueuse;
- chaleureuse, affectueuse et sympathique.

Moyens privilégiés:

Les moyens qui favorisent une intervention positive sont, entre autres:

- l'observation;
- l'écoute active;

- la recherche de la rétroaction (feed-back);
- le décodage positif de la réalité;
- l'intuition qui est une base d'hypothèses; et surtout
- le fait d'agir soi-même comme une personne consciente de ses valeurs.

L'intervention est presque toujours un acte complexe, relié au climat et à l'effet général; plus encore, elle ne porte très rarement que sur un seul aspect du développement de la personne: l'effet est souvent plus complexe que l'intention.

Cette complexité pourrait être illustrée par le graphique suivant où on peut voir qu'aucune des sphères de développement n'est hermétique en soi: intervenir sur une sphère touche les autres sphères, de façon moins intensive mais certaine.

L'intervention peut aussi porter sur ce qui «entre» dans l'enfant, son «savoir»; elle peut aussi concerner ce qui «sort» de l'enfant, son «agir». L'intervention peut stimuler et/ou soutenir l'exercice des processus pour toucher la réalité; elle peut confronter l'enfant et lui offrir un défi à l'intérieur d'une situation significative. Il y a de multiples façons d'intervenir: l'abstention en est même une forme occasionnelle. Cependant, les caractéristiques essentielles de toute intervention relèvent entre autres, de son authenticité et de son caractère chaleureux.

L'enfant d'âge préscolaire est encore au stade où il a besoin de gestes à contenu affectif. L'éducateur devrait se sentir à l'aise de poser des gestes chaleureux sans craindre que cela ne dégénère en dépendance infantile: le mouvement intérieur de l'enfant vers l'autonomie fera que ces moments de support, de stimulation ou de confrontation pourront être des étapes de mise en place de l'essentielle confiance en soi. Certains enfants prendront un peu plus de temps que d'autres à être autonomes. Pour tous les enfants les états d'autonomie seront déséquilibrés, momentanément, par des crises de croissance. L'autonomie est variable et mouvante en cours de développement, mais elle tend toujours vers une forme de sécurité intérieure et de confiance en soi.

L'intervention est d'abord caractérisée par les fondements du programme cités plus haut. Elle décrit aussi la conception de la pédagogie véhiculée dans ce programme: l'enfant est l'agent premier de son apprentissage, c'est-à-dire de son développement. Il faut qu'il soit actif, qu'il ait une motivation intérieure, qu'il donne une signification personnelle à ce qu'il fait. Conséquemment, l'intervention devra être respectueuse des différences de rythmes et de styles qu'adoptent les enfants.

L'ÉVALUATION

L'évaluation en soi, est une réflexion de la pensée qui porte sur un «objet» afin d'y attribuer une «valeur». C'est une acceptation du terme fort large qui demande une spécification pour le programme. L'évaluation, la «réflexion», fait intimement partie de l'acte éducatif et ce, à plusieurs titres: en tant *que prise de conscience des connaissances*, en tant que *critique professionnelle* et en tant que *communication* (bulletin) faite aux parents sur le *développement* de l'enfant.

La prise de conscience des connaissances: une évaluation dans le processus d'apprentissage

L'évaluation fait partie intégrante de l'apprentissage: c'est l'acte par lequel l'enfant porte une réflexion sur ce qu'il apprend pour «savoir-qu'il-sait-ce-qu'il-sait»; c'est une forme d'auto-évaluation de ses apprentissages, auto-évaluation qui permet une compréhension plus grande et une intégration des différents apprentissages. Ce concept d'auto-évaluation continue est appelé la prise de conscience des connaissances dont le processus est la conscientisation.

Étape de l'apprentissage, cette prise de conscience devra être soutenue et/ou stimulée par l'éducateur dans l'une ou l'autre des trois sphères de développement: la connaissance de soi, la connaissance des phénomènes suscités par les relations avec les autres personnes et la connaissance des objets et des phénomènes reliés à l'interaction avec l'environnement.

C'est l'étape de l'apprentissage qui permet à l'enfant de prendre du recul sur ce qu'il sait, d'élaborer des généralisations. C'est aussi l'étape qui lui permet d'accroître l'image positive de lui-même en le rendant conscient de sa compétence à apprendre.

***La critique professionnelle*: une évaluation de l'intervention**

L'évaluation est aussi une étape de l'intervention, au coeur même de l'acte éducatif. Il faut que l'éducateur puisse comprendre ce qui se passe en classe, avec un enfant, ou entre plusieurs enfants, pour pouvoir entreprendre une action éducative précise.

En ce qui a trait à l'acte éducatif spécifique qu'est l'intervention, l'évaluation peut et doit porter sur

TABLEAU III

L'INTERACTION DES SPHERES DE DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT ET QUELQUES PROCESSUS QUI LUI PERMETTENT D'APPREHENDER LA REALITE.

N.B. Le tout se traduisant dans des activités de tous ordres: arts plastiques, langage, musique, motricité, etc...

deux pôles: l'enfant et l'éducateur. L'enfant a un droit strict à ce que l'éducateur fasse tous les efforts possibles et qu'il mette toute son attention à le bien connaître afin de répondre à ses besoins d'une façon personnalisée. En conséquence, l'éducateur devra manifester une compétence active à adapter ses interventions aux besoins perçus.

Comme le précise l'énoncé de politique et plan d'action, ***l'École québécoise***, au paragraphe 8.1.2:

> «(...) À la commission scolaire et aux enseignants plus particulièrement, il incombe, par une mesure et une évaluation appropriées de suivre les élèves, de déceler leurs aptitudes, leurs difficultés et de favoriser leurs apprentissages. (...)»*

Il est essentiel, que l'école réponde à son rôle et devienne un des catalyseurs positifs du développement de l'enfant en même temps qu'un lieu privilégié de certains apprentissages. L'éducateur doit s'appliquer à connaître chacun des enfants: ce qu'ils sont, comment ils se développent... pour les respecter en les supportant dans leurs efforts et en les stimulant dans leurs progrès. Il doit comprendre le sens de leur développement sans le précéder, c'est ce qui est appelé «suivre» les enfants et le groupe.

Ainsi, la conséquence de cette évaluation de l'enfant est la compréhension de la situation éducative qui permet de «*favoriser leurs apprentissages*», c'est-à-dire d'avoir l'attitude appropriée et de mettre en place les moyens adéquats. C'est donc dire que la qualité de l'action éducative, en soi, doit aussi être évaluée. Il s'agit de l'autoévaluation que l'éducateur fait de ses gestes, pour tenter d'apprécier l'écart qui peut exister entre ses intentions et son action, de même que l'effet de son action. L'éducateur peut et doit lui-même évaluer son agir, c'est-à-dire qu'il doit faire le rapport entre ce qu'il avait l'intention de faire au moment de son intervention, ce qu'il a fait et les effets produits.

La capacité d'un enseignant à bien juger de cet écart est une qualité qui lui permettra d'améliorer interventions et stratégies, et lui donnera le pouvoir d'orienter des improvisations suscitées par des motivations inconscientes. Cette autoévaluation de l'acte éducatif est appelée *critique professionnelle* de l'acte éducatif. La nature même des objectifs de ce programme, objectifs de développement plutôt qu'objectifs d'apprentissage notionnel, fait que la personne de l'éducateur, ses valeurs et ce qu'il est, sont des éléments essentiels et déterminants de tous les éléments éducatifs de la maternelle. L'éducateur, aussi surprenant que cela puisse paraître, fait partie du programme. C'est pourquoi, autant il apparaît précieux que chacun des éducateurs puisse être en harmonie avec lui-même dans sa classe, que les éléments originaux et positifs de sa personnalité aient leur place; autant il apparaît péremptoire qu'il procède systématiquement et régulièrement à une évaluation personnelle, à une critique professionnelle objective.

Le bulletin: évaluation du processus de développement de l'enfant

Pour l'évaluation de l'enfant, c'est-à-dire pour l'appréciation de son développement général, il est question surtout de ce qui a été désigné comme étant des sphères de développement. C'est en somme, donner une appréciation, à posteriori, après observation, des ressources et des difficultés qui concernent l'enfant, de son rythme de développement, des possibilités qu'il amorce, etc... C'est une *comparaison de l'individu avec lui même*. C'est une appréciation qui a pour but de transmettre, aux parents, une image du développement de leur enfant en contexte scolaire.

Cette évaluation, bien que la plus complète possible, n'est pas une simple énumération des connaissances ou des habiletés de l'enfant; elle est un jugement, une appréciation, non pas dans le sens péjoratif de «bon» ou «mauvais» de ce qu'est l'enfant au moment X de la poursuite de son développement. Certaines habiletés pourront être décrites, ou certaines difficultés pourront être soulignées. L'effort d'appréciation sera cependant centré sur les capacités témoignées par l'enfant plutôt que sur ses lacunes. La forme de l'appréciation est conséquente au fondement pédagogique qui nous amène à mettre l'accent sur le succès, plutôt que d'insister sur les échecs. La réalité nous amène toutefois à noter et à tenir compte des lacunes sérieuses dont peut être affligé un enfant.

Il existe des descriptions théoriques du développement de l'enfant. Ces descriptions, telles que les

*«Extrait de **L'école québécoise — Énoncé de politique et plan d'action**, p. **96**, Ministère de l'Éducation, Québec, 1979. Reproduit avec l'autorisation de l'Éditeur officiel du Québec».

proposent Piaget, Erikson ou Gesell, donnent une idée des éléments qui devraient progressivement se mettre en place chez l'enfant lors de son développement. L'éducateur doit se servir de ces connaissances théoriques pour objectiver son appréciation.

Pour l'enfant qui évolue dans un *milieu stimulant* et ouvert aux différences individuelles, entouré d'éducateurs attentifs et sains, ces étapes du développement prennent forme naturellement. L'enfant qu'on n'empêche pas de se développer a toutes les tendances positives de croître. Il ne faut pas s'*acharner* à faire acquérir, par de l'entraînement intensif, telle ou telle habileté en particulier. Cependant, même si on évalue l'enfant dans son développement global face aux connaissances intégrées qu'il a *de lui-même, des autres et du monde*, il faut porter attention à certains indices qui pourraient laisser entendre qu'un enfant ne croît pas ou ne se développe pas normalement. Cela ne veut pas dire que tous les écarts au développement théorique de l'enfant indiquent une marginalité inquiétante.

Il existe parfois, des écarts très grands entre les habiletés des enfants. Tel enfant d'âge préscolaire pourra se laisser absorber par une tâche durant plus d'une heure, alors qu'un autre ne pourra se concentrer plus de vingt minutes sur une même activité. Considérés dans leur contexte, ces deux laps de temps peuvent être tout à fait normaux. Cependant, sans risque d'erreur, on peut affirmer qu'un enfant qui ne peut, dans plusieurs zones de développement, se comparer de façon satisfaisante aux enfants de son âge éprouve sans doute une difficulté assez sérieuse pour que l'éducateur doive pousser plus à fond l'évaluation, et cela avec l'aide d'un professionnel spécialisé. Les études portant sur les étapes du développement affectif, cognitif et psycho-social de l'enfant contiennent des indices qui peuvent être révélateurs. Il peuvent soutenir l'éducateur dans son rôle de dépistage précoce. Cependant, le bulletin qui transmet aux parents des indications sur le développement de l'enfant portera essentiellement sur les points explicitant les trois sphères d'intervention de ce programme: connaissance de soi, relations aux autres, interaction avec l'environnement et même l'interrelation de ces trois zones.

Dans son essence même, le bulletin devrait être la consignation d'observations suivies d'un enfant sur une assez longue période. Il devrait aussi être le résultat d'une consultation avec les parents de façon à pouvoir concerter tous les efforts d'intervention, pour le plus grand bien de l'enfant.

Ce bulletin pourra être complété, au besoin, par des fiches anecdotiques se basant sur les différents indices cités par Gesell, Piaget et Erikson ou autres, pour décrire des comportements ou des situations en vue d'une intervention pédagogique plus spécialisée, voire corrective, s'il y a lieu. Ces fiches ne seront pas forcément transmises aux parents. L'éducateur devra toutefois informer les parents et la direction de son école pour obtenir leur consentement afin de faire évaluer un enfant de façon plus approfondie (psychologue, orthophoniste, etc.).

Évaluer, au préscolaire, c'est mettre l'emphase sur les aspects *positifs* du développement de l'enfant, car ce sont ses atouts pour la vie. Par ailleurs, s'il devenait inévitable de devoir souligner une carence importante chez l'enfant, il faudra toujours le faire de façon telle que les parents gardent une image positive de leur enfant et maintiennent cette collaboration essentielle entre la maison et l'école.

Les difficultés que peuvent éprouver certains enfants

Les objectifs du programme étant des objectifs de développement liés à la *personne* plutôt qu'à des matières, ils devraient pouvoir demeurer importants et accessibles même pour les enfants présentant quelque difficulté personnelle. Comme l'un des principes majeurs d'application du programme est celui de la personnalisation (respect du rythme et des besoins de l'enfant et originalité de ses apprentissages), ce programme sera sûrement vécu différemment, mais non moins richement, par les enfants qui éprouvent à plus ou moins long terme, quelque difficulté. Cependant, il se peut que l'intervention éducative ne soit pas toujours adéquate. Quand l'éducateur éprouve des inquiétudes à propos de ses interventions ou de son attitude, ou quand un enfant continue de faire face à des difficultés sérieuses, l'éducateur se doit de consulter une personne (directeur, conseiller pédagogique, psychologue, orthophoniste,...) qui pourrait l'aider à prendre un certain recul afin de réajuster son agir.

Le rôle du *dépistage* précoce des difficultés et celui de l'adéquation des interventions pédagogiques sont essentiels. La qualité de ce dépistage et le moment où il s'effectue vaudront à certains enfants, d'échanger une médiocrité de vie future contre une vie plus épanouissante. Il est toujours possible de référer un enfant à un spécialiste pour que ce dernier fasse une évaluation plus complète

et donne des repères d'interventions adéquates. Il faut, cependant, certains critères pour indiquer à l'éducateur qu'un enfant doit être référé à un spécialiste.

Voici une liste *d'indices* propres à répondre à ce besoin de faire la différence entre ce qui est normal et ce qui l'est moins:

- une incapacité de distinguer des formes ou des couleurs que la moyenne des enfants de 4 ou 5 ans distingue;
- une difficulté d'élocution qui rend difficile la communication;
- une pauvreté générale du vocabulaire ou du développement des structures de la langue;
- une mauvaise coordination motrice, un manque d'équilibre sérieux;
- une apathie générale face aux diverses situations, un manque de motivation;
- une tendance constante à s'isoler des autres durant de longues périodes;
- un manque de concentration dans toutes les activités;
- des postures physiques ou des mouvements inhabituels constants;
- un comportement extrêmement agressif, bruyant, agité;
- une fatigue ou un manque d'énergie constants;
- une propension extrême à la colère, à l'irritabilité, à la méfiance;
- une incapacité de comprendre ou de suivre des consignes;
- une fabulation excessive ou un manque flagrant d'imagination;
- une absence de connaissance usuelle contrairement à la plupart des enfants du groupe;
- etc.

Cette liste n'est pas exhaustive; son but n'est pas d'établir forcément des diagnostics précis, mais plutôt de repérer les enfants qui pourraient avoir un problème sérieux.

Il faut cependant rester vigilant au fait que chacun des éléments de cette liste pourrait, à un moment donné ou à un autre, se manifester chez un enfant sans pour cela indiquer un problème grave: ce ne peut être, parfois, qu'une «poussée» de croissance.

Ces indices deviennent significatifs de problèmes pour un enfant, si ce dernier diverge de façon vraiment *excessive* des autres enfants, si cela l'empêche de s'intégrer positivement au groupe, ou s'il ne peut apprendre ou se comporter comme la plupart des autres enfants.

La consultation des parents, au sujet des difficultés perçues à l'école, pourrait se révéler comme un outil supplémentaire de diagnostique: l'enfant qui éprouve des difficultés ne les rencontre pas uniquement à l'école ordinairement.

De toute façon, les parents doivent être informés, le plut tôt possible, des difficultés repérées et ils doivent donner leur consentement pour une investigation spécialisée.

Les enfants non-francophones

L'enfant non-francophone qui fréquente la maternelle éprouve parfois des difficultés reliées à l'apprentissage d'une langue seconde. Ces difficultés peuvent avoir des répercussions sur sa confiance en lui ou sur son autonomie, par exemple. Dans certaines situations, ces enfants peuvent avoir des comportements qui ne ressemblent pas à ceux des enfants francophones.

C'est dans cet esprit qu'il faut chercher à faire une évaluation de ces enfants. Il faut distinguer entre les problèmes relatifs et conséquents à l'apprentissage d'une langue seconde, et qui sont reliés au développement de tout enfant. Le diagnostic est plus long à poser. Il faut vraiment commencer à s'inquiéter quand, malgré de nombreuses interventions de support et après une assez longue période, l'enfant maintient, dans ses attitudes et ses comportements, des indices de difficultés graves. Il faudra, à ce moment, chercher à faire faire une évaluation approfondie, par des spécialistes. Cette évaluation diagnostique devra, autant que faire se peut, ne pas recourir à des moyens demandant la compréhension de la langue seconde.

L'ÉVALUATION

1. L'évaluation n'est pas extérieure à l'acte éducatif: elle fait partie de l'apprentissage et de l'intervention.
2. L'évaluation, dans toutes ses significations, doit *servir* l'enfant, non le classer et le catégoriser.
3. L'évaluation a pour but de *comprendre* des phénomènes relatifs à l'enfant, d'*adapter* des interventions éducatives et de *communiquer* aux parents une image du développement global de l'enfant en milieu scolaire.
4. L'évaluation continue, sous toutes ses formes, devrait entrainer un *dépistage pre-*

coce des difficultés majeures que peut éprouver un enfant dans son développement.

5. L'évaluation reste toujours liée à l'éducateur et à ses valeurs: la qualité de l'appréciation de l'éducateur est dépendante de la conscience qu'il peut avoir de la possibilité d'interférence de ses propres valeurs dans l'évaluation qu'il fait.
6. Les valeurs de l'éducateur sont des éléments qui déterminent, en partie, le développement de l'enfant.
7. L'éducateur doit faire une évaluation de ses interventions éducatives.

CONCLUSION

La tradition en éducation préscolaire au Québec nous laisse croire que ce programme pourra être vécu dans les classes maternelles de façon créatrice et originale. Il est un choix d'orientation et d'action auquel on ajoute des moyens humains et financiers pour l'actualiser. De plus, la capacité de réaliser ce programme, pourra être accrue par l'usage du guide concernant le dit programme, ainsi que par celui des guides secondaires.

LEXIQUE

QUELQUES DÉFINITIONS UTILES

BULLETIN: communication écrite destinée aux parents portant sur le développement de leur enfant à l'école en ce qui a trait à lui-même, à sa relation avec les autres et à son interaction avec l'environnement.

CONCEPTION HUMANISTE ET EXISTENTIELLE DE L'ÉDUCATION: conception qui a pour fin la personne et son développement dans un sens qui lui est propre et original, et pour laquelle la réalité vécue par l'enfant est le véhicule premier de sa volonté d'épanouissement.

CRITIQUE PROFESSIONNELLE: évaluation personnelle que fait l'éducateur de son intervention éducative, de la forme qu'elle prend et de l'effet qu'elle a par rapport à l'objectif poursuivi.

FONDEMENT: choix de valeurs philosophiques, spirituelles, psychologiques, sociales et pédagogiques qui illustrent une conception de l'homme et de son développement.

GUIDE: ensemble de principes d'action, accompagné de suggestions et d'outils, offert aux enseignants dans le but de développer l'esprit souhaité et d'assurer les moyens nécessaires pour actualiser le programme.

INTERVENTION: action pédagogique consciente qui a pour but de soutenir, de stimuler ou de modifier une situation, une attitude ou une action; elle succède à l'observation d'un aspect donné, à une appréciation de ce même aspect et à l'élaboration d'objectifs à atteindre par rapport à cet aspect.

PRESCRIPTIVITÉ: obligation d'actualiser les concepts éducatifs dans le sens où ils sont décrits dans ce programme.

OBJECTIFS GÉNÉRAUX: objectifs découlant des finalités et des objectifs de l'éducation, décrivant, en termes généraux, les intentions éducatives poursuivies et les changements anticipés chez l'enfant. Le mot «changement» réfère ici à tout objet d'apprentissage et à toute modification opérée chez l'enfant, aux plans cognitif, affectif social, physique, moral ou religieux.

OBJECTIFS TERMINAUX: objectifs explicitant les objectifs généraux et décrivant les résultats anticipés chez les enfants en termes de changements à la fin d'une période.

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES: objectifs décrivant un comportement ou un résultat d'apprentissage favorisant l'atteinte d'un objectif terminal.

PROGRAMME: choix de valeurs et de fondements qui se traduisent en des objectifs à atteindre avec un esprit à observer dans le but d'unifier la pensée éducative et d'orienter dans le même sens les diverses interventions.

SPHÈRES DE DÉVELOPPEMENT ET D'INTERVENTION: trois facettes du développement de la personne privilégiées dans ce programme: le développement personnel, les relations avec les autres et l'interaction avec l'environnement. Ce sont, par conséquent, les trois aspects sur lesquels vont porter les interventions.

BIBLIOGRAPHIE

ALLPORT, G. et Al. (1971) **Psychologie existentielle,** Paris: Epi.

ALMY, Millie (1975) **The Early Childhood Education at Work,** N.Y.: McGraw Hill.

AUSTIN, Gilbert (1976) **Early Childhood Education: An International Perspectives,** (coll. Educational Psychology Series), N.Y. Academic Press.

BUTLER, Gotts, QUISEN, Berry (1975) **Early Childhood Programs: Developmental Objectives and their Use**. Columbus: Merrill Publisher.

CHOMBARD DE LAUWE, M.J. (1971) **Un monde autre: l'enfance,** Paris Ed. Payot (Coll. Bibliothèque scientifique).

DASSEN, P.R. (1972) Cross-cultural Piagetian Research: A Summary, **Journal of Cross-Cultural Psychology** 7, pp. 75-85.

ERIKSON, E.H. (1959) **Enfance et société** (traduction), Neufchate: Delachaux et Niestlé.

EVANS, Ellis (1975) **Contemporary Influences in Early Childhood Education**, N.Y. 2ed., Holt Rinehart and Winston.

FALLON, Berlie J. ed. (1973) **40 Innovatrice Programs in Early Childhood Education.** Belmont: Lear Siegler.

FROMM, Erich (1976) **Avoir ou être?,** Paris: Ed. Robert Laffont.

GESELL, A, Ilg, F. (1964) **Le jeune enfant dans la civilisation moderne,** Paris: P.U.F.

GREENLEAF-KAYE, Barbara (1978) **Children Through the Ages. A History of Childhood,** McGraw-Hill Book.

HALL, Edward (1971) **La dimension cachée,** N.Y.: Seuil (Coll. Points)

HASSETT, J.D., WEISBERG, Arline (1973) **Open Education. Alternatives Within our Tradition.** Englewood cliffs: Prentice-Hall

HYMES, J.L. (1968) **Teaching the Child under Six**, Columbus, Ohio: C.E. Merrill Publ.

KORGZAK, Janusz (1978) **Comment aimer un enfant**, Paris: Robert Laffont Coll. «Réponses».

LEZINE, Irène (1969) **Psychopédagogie du premier âge**, Paris: P.U.F.

PARE, André (1977) **Créativité et pédagogie ouverte,** Vol. I **Pédagogie encyclopédique et pédagogie ouverte,** Vol. II **Créativité et apprentissage.** Ste-Rose, Laval: NHP

PAQUETTE, Claude (1976) **Vers une pratique d'une pédagogie ouverte.** Montréal: Editions NHP.

PARKER, Ronald, K. (1972) **The Preschool in Action: Exploring Early Childhood Programs,** Boston: Allyn and Bacon Inc.

PIAGET, J. (1936) **La naissance de l'intelligence,** Neufchatel: Delachaux et Nieltié.

PIAGET, J. (1964) **Six études de psychologie, (Coll. Médiations), Genève: éd. Gonthier.**

PINES, M. (1968) **Revolution in Learning: the Years from Birth to Six, N.Y.: Ed. Harper and Row.**

ROGERS, C. (1968) **Le développement de la personne,** Paris: Dunod.

ROY, Gabrielle (1977) **Ces enfants de ma vie,** Montréal: Ed. Stanké.

SPODEK, B. (1972) **Teaching in the Early Years,** N. Jersey: Prentice-Hall.

STEPHENS, Lilian, S. (1973) **The Teacher's Guide to Open Education,** New-York: Holt, Rinehart and Winston.

WALLON, H. (1968) **L'évolution psychologique de l'enfant,** (Coll. U 2), Paris: A. Colin.

WHITE, Burton and WATTS, J.C. (1973) **Experience and Environment Major Influences on the Young Child,** New Jersey: Prentice-Hall 250 p.

ANNEXE

ÉVOLUTION DE LA PENSÉE PRÉSCOLAIRE AU QUÉBEC

HISTORIQUE

La pédagogie préscolaire au Québec a évolué grâce aux nombreux facteurs qui ont influencé sa brève histoire. Il parait important de faire le point afin de retracer les sources psychologiques et pédagogiques qui servent d'appuis théoriques au programme des classes maternelles.

La société québécoise a été lente à se convaincre du bien fondé des principes d'éducation collective pour les enfants d'âge préscolaire. Avant de devenir un réseau public officiellement reconnu, les premières classes maternelles, fruits d'initiatives privées, prenaient tantôt l'image d'une sorte d'institution scolaire où l'on diffusait à de très jeunes enfants un enseignement accéléré, tantôt l'image d'un service répondant aux besoins d'une garderie. Cependant, entre les années trente et quarante, quelques maternelles, empruntant à diverses formules américaines ou européennes, prônaient déjà une pédagogie axée sur le jeu pour finalement mettre en place des programmes d'activités enfantines tels que définis dans ces milieux. Ajoutons à cela quelques expériences heureuses de télévision où l'on découvre le monde particulier des activités enfantines, et l'on aura résumé l'activité préscolaire privée au Québec entre 1931 et 1962.

S'il nous parait normal aujourd'hui que les commissions scolaires s'occupent des classes maternelles, il n'en a pas toujours été ainsi. C'était pourtant un droit octroyé par les prescriptions des règlements du Comité catholique du Département de l'Instruction publique, dès 1915. Ce n'est qu'en 1950 que les deux premières classes maternelles publiques francophones ouvrirent leurs portes.

Il faudra attendre la loi de 1961, autorisant l'octroi de subventions aux commissions scolaires pour l'ouverture de classes maternelles, pour que d'autres commissions scolaires offrent ce service à leur population.

Ce service d'abord offert aux enfants de cinq ans devait s'étendre aux enfants de quatre (4) ans de milieux dits socio-économiquement défavorisés et aux enfants anglophones et allophones dans le cadre d'un programme spécial pour l'acquisition du français, langue officielle au Québec.

Les pionnières qui mirent sur pied les écoles maternelles empruntèrent aux connaissances de l'époque ce qui pouvait convenir à notre milieu.

Dans un rapport de visites d'établissements d'éducation préscolaire de la ville de Québec, Anne-Marie Desjardins mentionne le fait, qu'un peu partout, il lui a été possible de constater que les maternelles et les jardins d'enfants s'inspiraient des méthodes américaines et européennes sans en adopter une exclusivement (Desjardins, 1947).

L'éducation préscolaire prit un visage plus officiel avec la publication du «***Guide des maternelles***» en 1963. La série «***Les activités à la maternelle***», publiée à compter du 1967, devait vite être identifiée comme le programme officiel de la maternelle. Ce dernier laissait toutefois toute latitude à l'éducatrice, en ce qui concerne le contenu et l'approche pédagogiques.

Devant cette multitude de facteurs, le ministère de l'Éducation estime qu'un nouveau programme au préscolaire pourrait définir clairement les objectifs poursuivis et unifier l'esprit qui doit animer ce travail de formation.

Déjà, en 1963, le ***Guide des Maternelles*** était publié et, à compter de 1967 paraissait une série sur ***Les activités à la maternelle.*** Ces documents ont maintenant besoin d'être unifiés par un programme qui véhiculera, dans les milieux d'éducation, un choix d'orientation et d'actions *prescriptives* pour tous les intervenants au préscolaire. Un guide pédagogique général se rapportant au programme proposera des moyens d'atteindre les objectifs, tandis qu'une série de guides secondaires monographiques apportera des suggestions plus détaillées sur des sujets relatifs à l'éducation préscolaire: l'observation de l'enfant, le jeu, les parents, la communication, l'éveil spirituel, l'éveil mathématique, les arts, etc.

Le ministère de l'Éducation espère que toutes les personnes qui oeuvrent auprès des enfants de quatre à six ans, sauront puiser dans ce programme les suggestions et les ressources propres à favoriser l'épanouissement de ces enfants.

C'est à l'Insitut Pédagogique de Montréal que revient l'initiative d'avoir ouvert le premier centre de formation du personnel pour le niveau préscolaire. Dès 1937, cet institut offrait un programme en pédagogie spécialisée destiné à préparer le per-

sonnel pour l'enseignement aux arriérés mentaux. L'ouverture de maternelles créant un nouveau besoin, ce programme devait graduellement se transformer pour préparer des spécialistes en éducation préscolaire.

Les écoles maternelles se firent plus nombreuses; dès lors, la formation d'un personnel spécialisé capable de maîtriser de nouvelles tendances pédagogiques et d'appliquer des méthodes moins traditionnelles devint rapidement une nécessité. Dès 1950, les candidates pouvaient suivre des cours d'été spécialisés pour l'éducation des jeunes enfants.

À partir de 1961, les maternelles se sont ouvertes à une cadence accélérée. Il suffit de relever le taux d'ouverture des classes maternelles entre les années 1961 et 1970, pour mieux comprendre les positions défendues à l'époque.

TABLEAU I
Évolution des maternelles au Québec de 1961 à 1980

1961	10,2%	1969	89,8%
1962	12,9%	1970	92,3%
1963	18,1%	1971	92,3%
1964	23,1%	1972	95,0%
1965	32,3%	1973	*
1966	44,7%	1974	97,0%
1967	58,0%	1975	97,0%
1968	78,4%	1976	97,0%
		1977-1980	97,0%

Sources: Desmond Dufour (1972) Document d'étude 9.08 Québec: Province de Québec. Desmond Dufour (1974) Document d'étude 9.20 Québec: Province de Québec. Ministère de l'Éducation.

Il devenait urgent de régler le problème de la pénurie d'un personnel spécialisé pour enseigner au niveau préscolaire. À compter de 1963, le Département de l'Instruction publique décidait d'émettre des permis temporaires et des autorisations d'enseignement pourvu que les candidates s'inscrivent à des cours d'été en vue de l'obtention du brevet spécialisé en pédagogie préscolaire (Léveillé-Bourget, 1973); car, pour avoir droit aux subventions, les commissions scolaires devaient engager du personnel spécialisé pour travailler dans les maternelles (loi de 1961).

Il y eut, au cours de ces années, une véritable prolifération de centres de formation. Pour pallier à une situation d'urgence, de nombreuses écoles normales mirent sur pied, aux quatre coins de la province, des sessions rapides de formation conçues afin de mettre sur le marché du travail des personnes aptes à répondre aux besoins de plus en plus pressants dans ce domaine.

Au début des années soixante-dix, la situation commença progressivement à basculer et à changer l'équilibre des éléments en présence. Tout d'abord, la formation des maîtres devenait l'exclusivité des universités avec tous les avantages et les inconvénients que cela peut représenter. De plus, une forte diminution de la clientèle scolaire au niveau des maternelles se fit sentir (cf. Tableau II). Enfin, le personnel spécialisé avec un diplôme reconnu était en nombre suffisant; mais, intégré à l'école primaire et bien souvent laissé à lui-même, ce personnel sentit le besoin de faire le point. C'est pourquoi, après avoir vécu pendant plusieurs années avec des solutions d'urgence, il fut nécessaire de s'interroger individuellement et collectivement pour mettre de l'avant une pédagogie préscolaire articulée de façon à favoriser l'épanouissement d'une personne intégrée.

TABLEAU II
Évolution des effectifs en éducation préscolaire de 1963 à 1979

ANNÉE	NOMBRE DE COMMISSIONS SCOLAIRES	NOMBRE DE CLASSES	NOMBRE DE TITULAIRES	NOMBRE D'ÉLÈVES TOTAL
1963-64	78	241	244	10 560[1]
1964-65	142	462	330	23 310
1965-66	230	1 039	893	38 805
1966-67	317	1 368	1 361	34 701
1967-68	470	1 822	1 829	70 382
1968-69	728	2 501	2 483	98 545
1969-70	725	2 874	2 833	108 758
1970-71	694	2 936	2 855	107 993
1971-72	650	2 824	2 705	99 406
1972-73	212	2 746	2 532	94 575
1973-74	200	2 656	2 443	91 216
1974-75	201	2 674	2 442	89 919
1975-76	201	2 762	2 534	89 755
1976-77	202	2 762	2 541	89 636[2]
1977-78	---	---	---	84 258
1978-79	---	---	---	83 091

Sources: 1 Georgette Simard (1977) Services éducatifs, Québec, Ministère de l'Éducation.
2 **Clientèle scolaire des organismes d'enseignement. Statistiques de l'enseignement 1978-79.** Code: 28-1143. Direction des études économiques et démographiques.

LES SOURCES THÉORIQUES

Les travaux de plusieurs chercheurs ont marqué, au cours des années, les grands courants de pensée en faisant naître progressivement de nouvelles méthodes et de nouvelles approches éducatives, et les orientations actuelles de la pédagogie ont, à un titre ou à un autre, comme point d'appui l'ensemble des connaissances accumulées.

Ainsi, en faisant l'unanimité autour de l'importance des premières années de vie, de l'enfant, les chercheurs n'ont toutefois pas pour autant fait l'accord au niveau des modes d'action; il faut revoir l'un après l'autre les grands noms qui ont tracé peu à peu l'image actuelle de l'enfance avant de prendre position, au niveau des interventions possibles (OCDE 1975).

Au début du siècle, Maria Montessori (1870 - 1952), s'inspirant des travaux de Séguin et de Froebel, créa une méthode fondée surtout sur des expériences sensorielles et sur le désir de libérer l'enfant en lui donnant des jeux spécialement adaptés à lui et à ses intérêts. Decroly (1871 - 1932), à son tour, centre ses principes pédagogiques autour des intérêts des enfants et de leurs expériences vécues. Ses méthodes, jeux éducatifs, centre d'intérêt, apprentissage global, font largement appel à l'observation du milieu environnant. John Dewey (1859 - 1952), au milieu du siècle, résume les tendances pédagogiques qui caractérisent la pensée américaine dans son renouveau. Il attend de l'enfant qu'il agisse au lieu d'écouter, qu'il fasse ses expériences et ses efforts, au lieu d'accepter sans esprit critique les informations reçues de l'adulte. L'éducateur est alors davantage un guide qu'un maître qui décide de tout. Face à un problème, l'enfant doit imaginer ses propres réponses, ses propres solutions.

Tous ces grands pédagogues ont voulu traduire au niveau de l'action, les connaissances diverses qu'ils avaient de l'enfant selon l'époque et l'état de la recherche.

Outre ces pédagogues qui ont marqué notre temps, il faut ajouter les noms de ceux qui ont souligné les principaux tournants de la psychologie moderne. Gesell (1880 - 1961) est resté célèbre par les descriptions qu'il a faites du comportement de l'individu normal. Il a travaillé dans la perspective de la progression, de la succession des étapes en fonction des âges et des degrés de maturité, en accentuant ses observations autour des séquences psycho-motrices.

Progressivement, toute une école de pensée de type «développementaliste» a joué un rôle pré-

pondérant en offrant aux éducateurs soucieux de continuité, des appuis importants. Dans cette perspective, Erikson et Piaget se sont appliqués à distribuer, autour des axes principaux (stades), l'ensemble des événements qui marquent l'enfance et l'adolescence jusqu'à l'âge adulte.

Erikson (1959) définit le développement comme un processus évolutif; il découpe théoriquement l'évolution de l'homme en phases principales qui sont en relation constante avec les phases précédentes et subséquentes, les unes et les autres s'imbriquant successivement avant d'atteindre la maturité. Les stades qui concernent l'enfance se regroupent de façon suivante: l'acquisition d'un sentiment de confiance, le développement de l'autonomie, la conquête de la capacité d'initiative. Il a aussi tenté d'appliquer la pensée psychanalytique aux questions éducatives. Il s'est, par ailleurs, beaucoup intéressé aux modalités sociales manifestées dans le comportement ludique des enfants et dans la façon de résoudre les conflits aux différentes périodes de la vie de l'homme.

Il est également difficile de passer sous silence, l'apport inconstestable de Piaget dont les travaux marquèrent plusieurs générations. Bien que son système soit encore très souvent remis en question, de nombreux chercheurs ont confirmé l'ordre génétique qu'il a décrit avec tant de précision; en effet, des vérifications interculturelles ont révélé l'existence de structures mentales identiques chez les enfants (Dassen, 1972). La description des principales caractéristiques d'apprentissage, dès les premières années de vie, constitue un des éléments fondamentaux dans la révolution qui a suivi les premiers travaux de Piaget (1936).

Rappelons rapidement chacune des six étapes principales telles que présentées par Piaget. Trois étapes précèdent l'acquisition du langage; il s'agit du stade des réflexes. D'abord, le stade des premières habitudes motrices et le stade de l'intelligence sensori-motrice ou pratique antérieure au langage. Ensuite, à partir de l'apparition du langage, on distingue successivement le stade de l'intelligence intuitive, le stade des opérations concrètes, le stade des opérations intellectuelles abstraites. Les travaux de Piaget ont mis l'accent sur la capacité qu'a l'enfant de résoudre des problèmes à partir d'activités qui font intervenir d'abord les perceptions, les gestes, les mouvements, pour ensuite déboucher sur l'intelligence représentative en tenant compte du milieu dans lequel l'enfant puise la source de ses intérêts.

Pour Piaget, la connaissance est le résultat d'une active interaction entre l'enfant et son environnement. À travers ses actions, l'enfant apprend à connaître le monde autour de lui. Il apprend à le modifier en fonction de ses buts (assimilation). Il apprend aussi à le modifier en fonction de son comportement (adaptation).

Dans un autre ordre d'idée, Carl Rogers a, par ses travaux, justifié l'importance des relations interpersonnelles et la nécessité de communiquer avec les autres dès l'enfance. Les principes de non-directivité qu'il a mis de l'avant ont, à coup sûr, influencé les tendances nouvelles de l'action éducative en dépassant même, à certains moments, la pensée profonde de l'auteur (Rogers, 1961, 1969).

D'autres grands noms pourraient, bien sûr, être ajoutés, mais nous avons retenu les principaux, uniquement pour souligner le lien direct qui existe entre les recherches théoriques et l'orientation même de l'action éducative.

Les implications pédagogiques des diverses théories mises en place au cours des années n'apparaissent pas toujours avec évidence. Toutefois, l'expérience accumulée, de nombreuses vérifications auprès de groupes d'enfants et la poursuite de recherches systématiques au niveau de l'action finissent par mettre en lumière les fondements théoriques susceptibles de faire école et de fournir une base solide aux changements majeurs en éducation.

LES COURANTS PÉDAGOGIQUES

On ne peut nier que l'éducation préscolaire dans notre culture a subi toutes sortes d'influences. La maternelle publique québécoise des années soixante s'est largement inspirée à la fois de l'école française et de l'école américaine. Pour mieux comprendre en quoi elles nous ont influencés, nous avons réuni, dans un tableau, les principales caractéristiques de ces deux écoles.

Dans ce tableau, il ne s'agit pas de revoir de façon exhaustive ces deux écoles, ni même d'analyser les contenus en détails, mais bien de dégager les idées maîtresses de chacune d'elles. Les éléments les plus significatifs ont été conservés de manière à mettre en évidence le caractère propre à chacune. Une telle façon de procéder ne signifie pas que l'on attribue exclusivement certaines caractéristiques à une seule école; il est possible qu'elles soient présentes aussi dans une autre école, mais sans être vraiment dominantes. Les éléments suivants sont indiqués:

- les caractéristiques générales qui identifient les orientations;
- le mode d'organisation pédagogique qui comprend la méthode, le rôle de l'enseignant, la

participation du personnel et enfin l'évaluation de l'enfant;

- le type d'organisation matérielle qui regroupe l'horaire, l'emploi du temps, le rapport maître-enfants, les locaux et le matériel.

Pour vraiment tirer profit d'un tel tableau, il faut s'attarder sur certains termes qui expriment plus que d'autres les traits distinctifs d'une école. Par exemple, les mots employés (instituteur, jardinière) changent pour chaque école et traduisent en même temps une approche différente. Il s'agit donc, en croisant les principaux éléments, de retrouver les affinités et les allégeances personnelles.

TABLEAU III

	ÉCOLE FRANÇAISE	ÉCOLE AMÉRICAINE
CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES	— Tend à concilier la liberté des instituteurs et leur soumission à des règles officielles communes (système scolaire hiérarchisé). — Accorde une grande importance à la discipline. — Insiste sur l'enseignement des connaissances. — Prépare les enfants au passage de l'école maternelle à l'école primaire. — Assume un rôle social: protection de l'enfance, aide matérielle et morale à l'enfant et à sa famille. — Comprend trois sections: petits (2 à 4 ans), moyens (4 à 5 ans), grands (5 à 6 ans).	— Apprend à l'enfant à vivre en commun de façon active et autonome tout en se livrant à des activités sociales et individuelles. — Assure le bien-être de l'enfant par un programme d'activités variées et choisies par l'enfant. — Se préoccupe surtout de donner aux enfants une vie affective et sociale harmonieuse. — Met l'accent sur les théories du développement de l'enfant. — Associe les parents à vie de l'école.
ORGANISATION PÉDAGOGIQUE — méthode	— **Centre d'intérêt:** regroupement des différents exercices autour d'une idée centrale; exercices physiques, sensoriels, de langage, d'observation, formation des habitudes morales, initiation à l'écriture, à la lecture et au calcul. — Insistance sur les activités dirigées.	— **Thème de vie:** regroupement d'activités partant d'un intérêt immédiat de l'enfant. — Participation libre aux activités de groupe.
— personnel	— **L'institutrice** — Propose, oriente et dirige les exercices — Renouvelle l'intérêt des enfants — Transmet des connaissances — Prépare un plan de travail exigé par l'inspectrice des maternelles. — Directrice: responsable de l'administration et de l'organisation pédagogique des maternelles. — Médecin-inspecteur: examine chacun des enfants. — Assistante scolaire: tient à jour les fiches médicales et prépare la visite du médecin.	— **La Jardinière** d'enfants organise sa classe et le matériel de façon à intervenir le moins possible auprès de l'enfant. — Procède de façon directive dans sa méthodologie et de façon non-directive dans ses interventions et sa relation avec l'enfant. — Favorise un climat de sécurité dans sa classe. — Directeur: responsable de l'administration et de l'organisation pédagogique de l'école élémentaire et des maternelles. — Psychologue: évalue les enfants en faisant passer des tests; aide au classement des enfants.

	— Femme de Service: auxiliaire des institutrices; elle est chargée des besognes ménagères, du soin aux enfants, de l'entretien des locaux.	— Stagiaires: travaillent étroitement avec la jardinière durant une période déterminée par l'école de formation. — Parents: aident à la préparation d'activités diverses.
— évaluation	— Contrôle administratif de l'assiduité. — Contrôle médical: fiche de santé.	— Observation périodique: fiche anecdotique qui décrit le comportement de l'enfant sur les plans physique, social, intellectuel et émotif.
ORGANISATION MATÉRIELLE **horaire**	— Plein temps: les horaires varient selon les localités.	— Demi-journée.
emploi du temps	— Varie et tient compte du nombre de classes, de l'âge des enfants, de la surface de la cour et du préau. — l'école offre la possibilité de prendre le repas du midi à l'école et de faire une sieste. — l'horaire est découpé en séances minutées et comprend: périodes fixes (entrées-sorties-récréations), des exercices qui demandent de l'attention et de la concentration sont généralement proposés le matin alors que les exercices de mouvement et les activités manuelles sont généralement l'après-midi.	— Varie selon les groupes et les jardinières. — Alterne les activités selon l'intérêt des enfants. — Accorde de l'importance aux jeux libres et aux classes promenades.
ratio	— Le nombre d'enfants inscrits peut varier de 25 à 50 par classe.	— Le nombre d'enfants ne dépasse pas 20-22 enfants par groupe.
Locaux et matériel	— La maternelle fait partie d'école à classes multiples. — L'institutrice prépare et fabrique elle-même une bonne partie de son matériel.	— La maternelle est intégrée à l'école élémentaire. — L'extérieur est utilisé comme extension de la classe; on y trouve en permanence un équipement de jeux. — Le matériel est abondant et varié, importance accordée à l'eau et au sable.

Si l'on reconnaît, à la lecture de ce tableau, que ces deux écoles ont marqué l'école maternelle québécoise, il n'en reste pas moins que l'éducation préscolaire est également influencée par les grands courants pédagogiques qui circulent.

L'analyse des faits pédagogiques démontre que quatre courants éducatifs s'articulent actuellement au Québec (Paquette 1976): la pédagogie encyclopédique, la pédagogie libre, la pédagogie fermée et la pédagogie ouverte.

Le besoin que nous avions d'adapter l'action pédagogique de certaines écoles à la mentalité québécoise et l'habitude de modifier une pédagogie étrangère font maintenant place au besoin de nous définir, de nous situer face à des orientations plus personnelles.

NOUVELLE OPTION ÉDUCATIVE

L'orientation éducative que le programme entend expliciter se situe dans la tradition du préscolaire selon laquelle l'enfant est au coeur du processus éducatif. Cette orientation est caractérisée par son intérêt portée à tout l'être, cherchant à répondre aux besoins de l'enfant en croissance sur tous les plans.

Administrativement, le niveau préscolaire a été intégré au niveau primaire et sous cette influence, on s'est mis à vouloir scolariser de plus en plus l'enfant. La maternelle est alors devenue le niveau préscolaire, et l'intention de certains éducateurs de préparer l'enfant à la première année est nettement apparue. En même temps, on découvrait la psychomotricité comme méthode de traitement des troubles d'apprentissage. Le lien fut vite fait, et l'objectif du niveau préscolaire glissa trop souvent vers le développement systématique d'habiletés nécessaires à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul à l'aide de fiches d'exercices.

L'éducation préscolaire a également subi l'influence de nouveaux courants pédagogiques

comme celui de la pédagogie ouverte. Centrée sur l'enfant, cette pédagogie privilégie le développement de qualités personnelles et sociales comme l'autonomie, le sens de l'initiative, la créativité, la confiance en soi, le sens des responsabilités et la coopération.

Le présent programme est né de l'examen des différentes tendances et de leurs effets sur le milieu préscolaire. L'orientation selon laquelle on vise à développer chez l'enfant les habiletés nécessaires à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul est vite apparue tronquée. Plusieurs recherches démontrent qu'il n'y a pas nécessairement de corrélation entre le développement des habiletés psychomotrices impliquées dans l'acte de lire et le succès dans l'apprentissage de la lecture. De plus, cette préparation apparaît bien technique pour des apprentissages plutôt spécifiques. Il existe bien d'autres façons de préparer l'enfant à sa scolarisation ultérieure que de se centrer sur les apprentissages qu'on y fait. Favoriser globalement son adaptation semble être plus indiqué.

Ce développement personnel, orientation classique du préscolaire québécois, a été lui aussi l'objet d'interprétations plus ou moins heureuses. L'approche éducative dictée par cet objectif général a donné lieu à des interventions trop souvent fragmentaires en mettant l'accent successivement sur les différents aspects de la personne. On intervenait tantôt au plan moteur, tantôt au plan affectif, intellectuel ou social. Il arrive parfois — et cela est souvent utile et profitable — qu'on isole un aspect de la personne pour mieux comprendre, mais cette division reste arbitraire et théorique, ne correspondant pas à la réalité. L'enfant qui s'engage dans une activité le fait avec tout son être; il est global. C'est un être dans sa totalité qui réagit à une situation. Ainsi, lorsqu'il bouge, l'enfant agit, pense et ressent tout à la fois.

L'approche de type «développementaliste» a fait place à une orientation qui considère l'enfant comme une entité, comme un tout signifiant et organisé. Dans cette optique, il n'est plus possible de voir l'enfant comme un être constitué d'un certain nombre de dimensions parallèles, pouvant se développer de façon relativement indépendante. L'enfant fonctionne comme un tout: il y a interrelation, interdépendance entre les dimensions qui concourrent à un point central. L'enfant est un tout indivisible; il utilise simultanément ses capacités physiques, cognitives, affectives et sociales. Dans cette optique, l'intervention ne porte plus essentiellement sur chacun des aspects qui le constituent mais plutôt sur l'ensemble de sa personne.

Ce programme envisage donc le développement de l'enfant dans une perspective globale, en évitant d'isoler chacun des aspects de sa personne. L'expérience a révélé qu'il est pratiquement impossible de faire un programme qui présente un objectif général pour chacun des plans. Un tel programme constituerait un véritable cul-de-sac pédagogique pour l'éducateur qui se verrait aux prises avec une série d'objectifs constituant, chacun en soi, un programme indépendant.

Réalisé par le Service général des communications
du ministère de l'Éducation

8081-846